

DIREITOS AUTORAIS

Alguns aspectos relacionados à propriedade intelectual nas atividades educativas, presenciais ou no mundo digital

11

PÓS-GRADUAÇÃO

O papel das IES comunitárias em ofertar aos jovens do interior do Rio Grande do Sul o acesso ao ensino superior

16

MEIO EDUCACIONAL

A defesa do uso de metodologias ativas no meio educacional tem sido cada vez mais recorrente nos últimos anos

36

DARCY RIBEIRO

Multifacetada, caleidoscópica: a trajetória de Darcy Ribeiro – militante comunista na juventude, antropólogo, indigenista, político, educador, romancista – é reveladora de um intelectual polivalente com múltipla abrangência

4

REVISTA **textual**

OUTUBRO 2022 | Vol.2 | Nº 31

20 anos

ISSN 1677-9126

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL • SINPRO/RS

A insegurança alimentar se inicia com a fome, sendo essa a manifestação maior da violência estrutural imposta pela sociedade | 22

Os processos que levam à fome e à insegurança alimentar



Textual / Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

v. 2 nr. 31 (outubro/2022). – Porto Alegre: Sinpro/RS, 2022.

v.: 22x26 cm

Anual

ISSN 1677-9126

11. Educação-periódicos 2. Ensino privado-periódicos I.

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CDU: 37(05)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins CRB10/1380

Indexada ao CIBEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SINPRO/RS
Sindicato Cidadão

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

Fundado em maio de 1938, o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul, Sinpro/RS, foi o primeiro sindicato de professores do Estado. Pioneiro em adotar o conceito Sindicato Cidadão, no início dos anos 90 passou a atuar sob o trinômio Luta, Serviço e Cidadania. No mesmo período, adotou o Sistema de Direção Colegiada. O Sinpro/RS representa mais de 30 mil professores do ensino privado gaúcho, atuantes em 2 mil instituições de ensino.

Entre as principais conquistas, estão: piso salarial, adicional por tempo de serviço, adicional por aprimoramento acadêmico, pagamento de horas extras, plano de saúde e estabilidade do aposentando, cláusulas normatizadas anualmente pela Convenção Coletiva de Trabalho. Além de apoiar diversas iniciativas culturais, o Sinpro/RS também se destaca pela publicação do jornal *Extra Classe* (45 prêmios de jornalismo) e portal www.extraclasse.org.br; pelo portal www.sinprors.org.br; pelo Prêmio Educação RS; pelo Núcleo de Planos de Carreira (NPC); pelo Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência (NAP); e pela *Revista Textual*.

Direção Colegiada Estadual | Amarildo Pedro Cenci, Cássio Filipe Galvão Bessa, Celso Floriano Stefanoski, Cecília Maria Martins, Farias, Erlon Veronez Schuler, Flávio Miguel Henn, Glória Celeste Pires Bittencourt, Jeferson Luis Lima Cunha, Marcos Júlio Fuhr, Margot Johanna Capela Andras, Sani Belfer Cardon, Suzana de Paula Rosa, Patricia Dyonisio de Carvalho, Rodrigo Perla Martins.

CONSELHO FISCAL | **Titulares:** Angelo Estevão Prando, Flavia Campos de Quadros, Luiz Afonso Montini – **Suplentes:** João Marcelo Pereira dos Santos, Maria de Fátima Marques Ribeiro, Sílvia da Silva Lopes.

REGIONAL BAGÉ | Cármen Regina Schmidt

Barbosa, Maria Aurora Silva Vianna da Silva – **REGIONAL BENTO GONÇALVES** | Ilvânia de Brito Costanzi, Marta Bertani – **REGIONAL ERECHIM** | Jorge Reppold Marinho – **REGIONAL LAJEADO** | Cristiane Feltraco Navarro, Douglas Barbosa Schlabit, Justina Inês Faccini Lied – **REGIONAL PASSO FUNDO** | Claudia Freires da Silva, Jean Mauro Menuzzi, Lisene Maroso – **REGIONAL PELOTAS** | Cristiane Marryam de Matos Quiumento, Luiz Otávio Pinhatti, Marcos Kammer – **REGIONAL RIO GRANDE** | Marlene José Machado, Rosane Berenice Pereira Fonseca – **REGIONAL SANTA CRUZ DO SUL** | Betina Durante, Elizani Kaizer, João Batista

Gomes, Josiane Abrunhosa da Silva Ulrich – **REGIONAL SANTA MARIA** | Ana Carla Mesquita Vergueiro da Cruz, Edmar Pereira Fabricio, Maria Lúcia Coelho Corrêa, Paulo Renato dos Santos Ferrony – **REGIONAL SANTA ROSA** | Carla Simone Sperling, Naima Marmitt Wadi – **REGIONAL SANTO ÂNGELO** | Cirilo José Dalla Costa, Isadora Wayhs Cadore Virgolin, Sandra Balbé de Freitas – **REGIONAL SÃO LEOPOLDO** | Andrea Maria Ritter, Daniel Vieira Sebastiani, Enécio da Silva, Otávio Afonso Forneck, Zeliene Santos de Arruda – **REGIONAL URUGUAIANA** | Evandro Ribeiro Rosso, Sandra Cristina Vargas dos Santos Pereira.

expediente

A *Revista Textual* é uma publicação do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS. Avenida João Pessoa, 919 – Porto Alegre RS – CEP 90.040-000. Fones: (51) 4009.2900 – (51) 4009.2980. www.sinprors.org.br/textual – textual@sinprors.org.br. **Impressão** | ANS Gráfica - Tiragem 2.000 exemplares. **Coordenação-Geral** | Valéria Ochoa | valeria.ochoa@sinprors.org.br. **Edição Executiva** | César Fraga | cesar.fraga@sinprors.org.br. **Conselho Editorial** | Evandro Rosso, Isadora Cadore Virgolin, Josiane Abrunhosa, Marcos Fuhr, Marcos Kammer, Rodrigo Perla Martins. **Revisão** | Press Revisão. **Fotografia** | Igor Sperotto. **Capa** | iStockPhoto - Stas_V. **Projeto Gráfico, Edição Gráfica e Editoração** | Rogério Nolasco Souza.



facebook.com/SinproRS



twitter.com/SinproRS



instagram.com/SinproRS

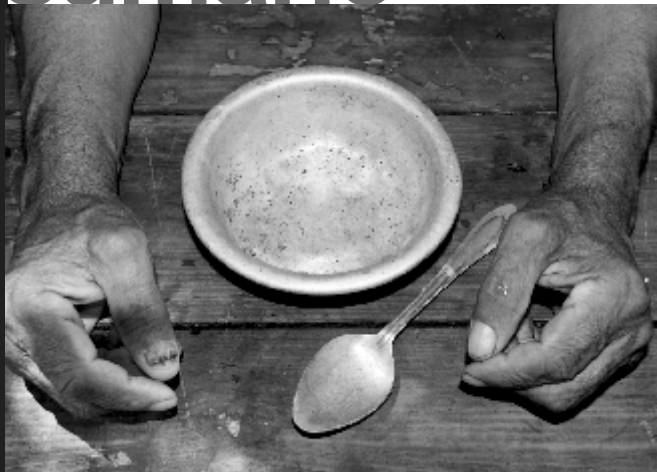


youtube.com/SinproRS

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre, RS
(51) 4009.2900 – 4009.2980
www.sinprors.org.br/textual
textual@sinprors.org.br

sumário

editorial



capa | ensaio

Os processos que levam
à fome e à insegurança
alimentar 22

ensaio

Darcy Ribeiro, cem anos:
a educação como caminho
para a emancipação nacional 4

artigos | o professor e o mundo da escola

Ainda sobre os direitos autorais
nas atividades educativas 11

Liberdade de Cátedra
é de direito? 30

artigos | dinâmica do meio educacional

A pós-graduação *stricto sensu*
nas universidades comunitárias 16

Metodologias Ativas:
o resgate de um conceito 36

"Para falarmos de insegurança alimentar,
é importante afirmarmos que ela se inicia
com a fome, sendo essa a manifestação
maior da violência estrutural imposta"

A fome como projeto de poder e a trajetória de Darcy Ribeiro

Nesta edição, o ensaio que estampa nossa capa aborda a questão da insegurança alimentar e da fome como projeto político e estratégia de poder. Os autores nos falam que a insegurança alimentar se inicia com a fome, sendo ela a manifestação maior da violência estrutural imposta em nossa sociedade.

Destaca-se o contexto mundial, o que reforça tal afirmação. No caso brasileiro, as dimensões de raça, de gênero, de sexualidade e de classe são características recorrentes para integrar este cenário.

Do ponto de vista histórico, a partir da premissa das dimensões da fome, os articulistas consideram essencial problematizar a propriedade privada, em sua origem. Segundo eles, foi o marco colonial que impôs modos de existência e de sobrevivência, oriundos da invasão portuguesa. A relação com o latifúndio é inevitável por atravessar nossa formação, que foi demarcada pelo patriarcado e pelo racismo.

O ensaio que abre esta edição reflete acerca de aspectos da vida e da obra de Darcy Ribeiro, por ocasião do centenário de seu nascimento. Sendo Darcy intelectual de vasta produção e político de inúmeras realizações, o autor busca dar relevo a aspectos concernentes à sua atuação na criação de políticas educacionais nos anos que antecederam o golpe civil-militar de 1964, que o impeliu para fora do país, em um exílio marcado pela fecundidade intelectual e política.

Na editoria *O professor e o mundo da escola*, dois temas totalmente ligados ao cotidiano docente. O primeiro deles versa sobre direitos autorais. Nesse artigo, o autor discorre sobre diversos aspectos relacionados à propriedade intelectual nas atividades educativas, sejam presenciais, sejam no mundo digital. O segundo, aborda a questão da liberdade de Cátedra. O artigo propõe um breve debate sobre a importância e o direito à liberdade de Cátedra: seus conceitos, suas implicações e suas definições.

Na editoria *Dinâmica do meio educacional*, temos um artigo que discute a "perda" de Programas com notas altas na avaliação da Capes sem justificativas plausíveis. O outro trata das Metodologias Ativas, que na educação tem sido cada vez mais recorrente nos últimos anos. No artigo, o autor procura definir esse conceito, bem como as implicações das práticas pedagógicas no atual contexto educacional brasileiro.



Ensaio

Demetrius Ricco Ávila

Graduado em Ciências Sociais (UFRGS), mestre e doutorando em História (PUCRS), professor do Colégio Monteiro Lobato e Secretário de Formação Política do MCDR/PDT-RS.

A trajetória múltipla do militante comunista na juventude, antropólogo, indigenista, político, educador, romancista é reveladora.

Darcy Ribeiro, cem anos: a educação como caminho para a emancipação nacional

Palavras-chave: Darcy Ribeiro; Anísio Teixeira; UnB; CIEPs; LDB.

Resumo

Este ensaio apresenta e reflete acerca de aspectos da vida e da obra de Darcy Ribeiro, por ocasião do centenário de seu nascimento. Sendo Darcy intelectual de vasta produção e político de inúmeras realizações, dar-se-á relevo a aspectos concernentes à sua atuação na criação de políticas educacionais nos anos que antecederam o golpe civil-militar de 1964, que o impeliu para fora do país, em um exílio marcado pela fecundidade intelectual e política. Caberá a vinculação entre Darcy e Anísio Teixeira, bem como sua pugna com Florestan Fernandes quanto à criação de uma nova LDB, entremeando-se a UnB, o governo João Goulart e os CIEPs.

Neste ano repleto de efemérides de grande significação para nós, brasileiros – como o bicentenário da Independência e o centenário da Semana de Arte Moderna –, celebram-se, também, os cem anos de nascimento de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro. Multifacetada, caleidoscópica: a trajetória de Darcy – militante comunista na juventude, antropólogo, indigenista, político, educador, romancista – é reveladora de um polímata dos trópicos.

Cabe na apresentação desta múltipla trajetória uma brincadeira séria, provavelmente chancelada pelo próprio, tendo em vista sua

mineiridade – melhor seria não esquartejá-lo, como o poder fizera com outros dois mineiros insubordinados, Filipe dos Santos e Joaquim José. A chancela de Darcy a este paralelo se encontra em sua evocação destes mineiros ilustres, seja romanceando, seja em *O Povo Brasileiro*, sua *opus magna*. Fato é que a Darcy Ribeiro não se pode compreender aos pedaços, isolando do antropólogo e indigenista o educador, subtraindo do político o romancista.

Entretanto, limitações de espaço impõem à escrita uma seletividade. Destarte, conquanto tragam referências a outras nuances da

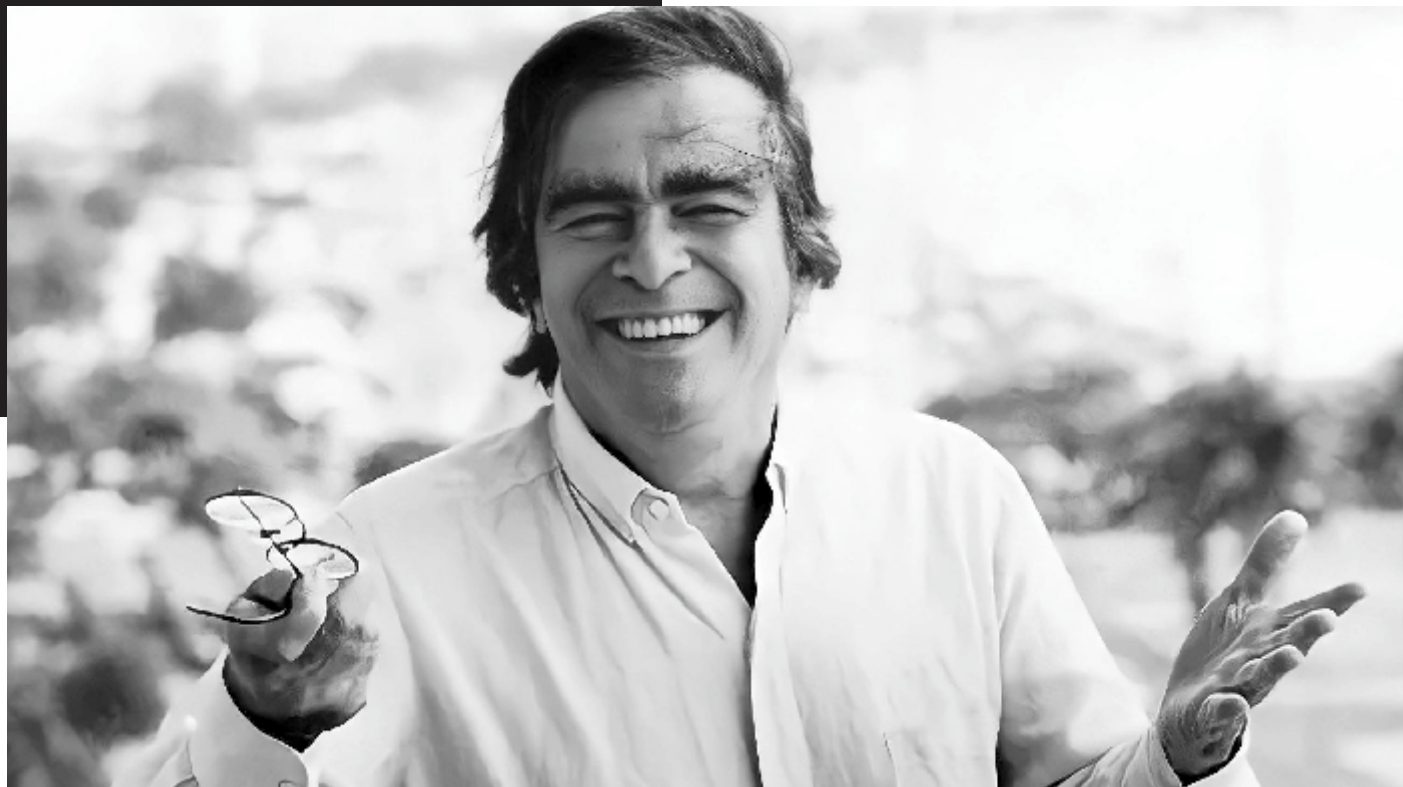


Foto: tvescola.mec.gov.br

trajetória de Darcy, as linhas que seguem gravitarão em torno do político e do educador. As referências àquelas nuances se justificam pela necessidade de reconstituição dos caminhos que o conduziram às posições a destacar; e o ambiente da cidade de São Paulo dos anos 1940, circunscrição da Escola Livre de Sociologia e Política, será o ponto de partida para essa reconstituição.

Ciências sociais, indigenismo e política

Em seus derradeiros anos de vida, Darcy Ribeiro jactava-se de pertencer à primeira geração de cientistas sociais com formação profissional realizada no Brasil. O autoelogio recordava um passado em que ele, Florestan Fernandes e Antônio Cândido transitavam entre a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), ambas inauguradas na década de 1930. Roberto Simonsen, professor na ELSP, sustentava que a Escola surgira como resposta aos desafios impostos a São Paulo e ao conjunto do Brasil pela modernização industrial. Nessa direção, a finalidade da instituição seria a de preparar quadros técnicos e científicos competentes para desempenhar tarefas político-administrativas em um país que se modificava celeremente.¹ Darcy Ribeiro, contudo, atribuía a criação de ELSP e USP a uma espécie de resposta paulista à derrota impingida por Getúlio Vargas em 1932.

Sopesadas as motivações, importa assinalar que o Brasil passou a contar com esse tipo de profissionalização. Atraído por ela, o jovem Darcy Ribeiro, nascido em Montes Claros e tendo, em Belo Horizon-

te, fracassado deliberadamente em um curso de Medicina obrigado por sua família, desloca-se para São Paulo. Corria o ano de 1943, e Darcy trazia da experiência acadêmica na capital mineira, onde assistia a aulas de literatura e filosofia, em detrimento de fisiologia humana e anatomia, as leituras de *O Cavaleiro da Esperança*, de Jorge Amado, e de *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado*, de Friedrich Engels. Desembarcando em São Paulo, além de matricular-se na ELSP, filia-se ao PCB. Neste, militando em clandestinidade por conta do banimento do Estado Novo aos partidos políticos, Darcy convive com Jorge Amado, Oswald de Andrade e Caio Prado Júnior, influências que se amalgamam na sua formação intelectual e política.

Em Darcy Ribeiro, o intelectual e o político raramente estiveram apartados. Os anos de estudos na ELSP desenrolaram-se em paralelo com seus discursos pecebistas proferidos a motorneiros. Desse período, vale o registro de mais dois acontecidos. Primeiro, o da determinação a Darcy, em razão de uma bolsa de estudos, de leitura e fichamento de obras da literatura brasileira, bem como de ensaios de interpretação do Brasil. Instado a ler Gregório de Matos e Euclides da Cunha, Capistrano de Abreu e Gilberto Freyre, o estudante fazia-se herdeiro da *intelligentsia* nacional. Décênios após, essa herança ecoaria em suas interpretações do país. O segundo acontecido, decisivo em sua trajetória, fora a sua participação assídua nos seminários de etnologia indígena, mantidos na ELSP por Herbert Baldus. Decisivo porque, em função das lições de Baldus, brota o Darcy Ribeiro etnólogo e antropólogo; decisivo, ainda, porque Baldus recomenda seu pupilo ao marechal Cândido Rondon. Por essa intermedi-

ação, acresce o Darcy indigenista, que passará um decênio trabalhando para o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado por Rondon no início do século.

Convivendo com os Kadiwéu no Pantanal e com os Kaapor na Amazônia, Darcy Ribeiro se notabiliza intelectualmente ao obter o Prêmio Fábio Prado de Ensaio, em 1952, com *Religião e Mitologia Kadiwéu*. No mesmo período, Florestan Fernandes, que também cursara os seminários de Baldus, afama-se com *A Organização Social dos Tupinambá*. Entre Darcy e Florestan, que principiam suas carreiras no encalço dos povos originários, a diferença é a de que o primeiro, no Brasil profundo, reporta-se a índios de carne e osso, enquanto o segundo compulsa índios quinhentistas de papel, lidos em documentação histórica. O trabalho de Darcy Ribeiro com esses povos dará, ainda nos anos 1950, em feitos como a criação do Parque Nacional do Xingu, em colaboração com os irmãos Villas-Boas, a do Museu do Índio, no Rio de Janeiro – no interior do qual estabeleceu o primeiro curso de pós-graduação em Antropologia do Brasil – e na sua participação em um conjunto de pesquisas encomendadas pela Unesco, concernentes à integração étnica dos grupos constitutivos da sociedade brasileira.

Dividindo o fim daquela década, Darcy deixa o SPI e experimenta uma profunda transição, passando da etnologia e do indigenismo à educação, atrelando-se a Anísio Teixeira. Anísio, que havia muito pelejava em nome da educação pública, estatal, gratuita e laica, encontrava-se à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério da Educação. No interior do INEP, criara o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Transcorria o governo Juscelino Kubitschek, tempo em que o desenvolvimentismo era fé professada por miríades de políticos e intelectuais. Assim, a criação do CBPE tencionava, por meio de amplos programas de pesquisa, traçar um panorama do Brasil observando matizes e especificidades regionais. Lançando mão desse panorama, seria possível entabular políticas desenvolvimentistas em educação, satisfatórias no tocante à sua abrangência nacional. Dessa feita, Darcy Ribeiro assume a direção científica do CBPE e passa a coordenar seus programas de pesquisa.

Educação, UnB e ministérios

Além da coordenação das pesquisas do CBPE (consumando a vocação preparatória de quadros técnico-científicos da ELSP sustentada por Roberto Simonsen), o vínculo com Anísio Teixeira suscita a Darcy Ribeiro uma nova e categórica transição: da educação à política. Ele, que militara no PCB e se licenciara do partido para viver junto aos índios no Brasil, retorna à militância político-partidária a começos dos anos 1960, nos quadros do PTB. Uma querela pública com o udenista Carlos Lacerda ativou esse retorno, motivada pela tramitação, no Congresso Nacional, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal – mais tarde, Lei 4.024/61. Lacerda, deputado federal, apresenta um substitutivo ao projeto da LDB, almejando destinar recursos estatais para instituições privadas de ensino, em prejuízo da construção e da melhoria de escolas públicas. Entrincheirado com Lacerda, estava Dom Hélder Câmara, porta-voz de interesses da Igreja e suas redes de ensino confessional. Na trincheira oposta, ombreado com Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro regalava a Lacerda, em páginas de jornal, com a alcunha de “coveiro da educação pública”.² É digno de nota que a querela em torno da primeira LDB impulsionou, na trincheira ampliada de Anísio e Darcy, a redação do *Manifesto dos Educadores* (1959), chamando uma vez mais para o combate pela educação pública e estatal grande parte dos signatários do conhecido *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932.

Polemizando com Lacerda, Darcy Ribeiro desperta a atenção de lideranças do PTB, que crescia nos anos do governo Juscelino Kubitschek – tendo o trabalhista João Goulart na vice-presidência da República. No governo Juscelino, o zênite do desenvolvimentismo é a construção de Brasília, a nova Capital do Brasil. Capital que necessitava de uma universidade, e a incumbência de projetá-la recaía sobre Anísio e Darcy. Eis a gênese da UnB, um rebento da fé desenvolvimentista, concebida como contraparte à institucionalidade

Foto: Acervo / Fundação Darcy Ribeiro



universitária tradicional, mais dada, dizia Darcy Ribeiro, à perpetuação da ordem vigente do que à sua transformação. Mal começada a ditadura civil-militar, a UnB seria uma das primeiras instituições universitárias a sofrer violentas intervenções. Todavia, antes desse sufocamento, a nova universidade produzira seus primeiros e proibidos frutos. Sob o reitorado de Darcy, reúnem-se na UnB os intelectuais criadores da Teoria Marxista da Dependência, em oposição ao próprio pensamento desenvolvimentista, iludido pelas inversões de capital estrangeiro. Na UnB pré-1964, trabalhavam Vânia Bambirra, Theotônio dos Santos e André Gunder Frank.

Ainda antes de exercer o primeiro reitorado da UnB, no bojo da transição do Darcy Ribeiro educador ao político, um incidente chama a atenção, envolvido na trama burocrática da criação mesma da universidade. Em 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros, sucessor de Juscelino, renuncia à Presidência do Brasil. Darcy, que se encontrava em Brasília, dirige-se ao Congresso Nacional e, aproveitando-se astuciosamente do ambiente caótico desencadeado pela renúncia, faz com que a mesa diretora da Câmara dos Deputados coloque em votação o projeto da UnB, o qual acabaria aprovado pela grande maioria dos parlamentares. Consumada a renúncia de Jânio, o mesmo Congresso implanta o parlamentarismo no país. Escolhido

primeiro-ministro, Hermes Lima nomeia Darcy Ribeiro ministro da Educação, tendo por tarefa a execução da supradita Lei de Diretrizes e Bases, já em vias de ser sancionada.

Entretantes, ao Darcy convertido ao trabalhismo cabiam tarefas mais temerárias. João Goulart, que fora vice-presidente de Juscelino Kubitschek, era também o vice de Jânio Quadros. Dada a manobra do Congresso, implantando o parlamentarismo em meio à crise irrompida pela renúncia de Jânio, Goulart ficara, em termos práticos, aliado do poder. Nada obstante, ainda com força política para convocar um plebiscito, através do qual o eleitorado decidiu pelo retorno do presidencialismo. Investido de poder em um regime presidencialista, João Goulart trabalha pela efetivação das chamadas Reformas de Base, as quais visavam à transformação do Brasil tocando nas estruturas agrária, bancária, fiscal, urbana, administrativa e universitária. Nesse ínterim, Goulart convoca Darcy para coordenar o programa das Reformas, outorgando-lhe a Casa Civil de seu governo.

O desfecho dessa tentativa de reformar o Brasil é francamente conhecido pela historiografia. Ainda que contasse com grande popularidade, indicada pela expressiva adesão de trabalhadores e entidades ao comício da Central do Brasil, João Goulart é apeado do poder pelas forças internas da reação, coadunadas com patrocínio e logística externos, os quais chegam ao paroxismo da operação *Brother Sam*. Consumado o golpe civil-militar de 1964, sobrevém o Ato Institucional número 1 e sua lista de cassações políticas que estampava os nomes de João Goulart, Darcy Ribeiro, Leonel Brizola e outros mais que, impossibilitados de permanecer em solo brasileiro, partem para o exílio. No que toca a Darcy, o exílio se constituirá em uma diáspora pela América Latina, laborando tanto no ensino quanto em reformas universitárias e redigindo uma vastíssima obra histórico-antropológica.

O exílio na América Latina e o regresso ao Brasil

Uma passada de olhos em um recorte de tempo. Breve passada, mas não por irrelevância das andanças e dos feitos de Darcy Ribeiro em seu decurso. Ao contrário: o tempo recortado contém uma imensa produção intelectual, como a série de *Estudos de Antropologia da Civilização*, com cinco volumes. Ademais, comporta uma intensa atividade política, que inclui o assessoramento a dois presidentes de países sul-americanos, Salvador Allende e Velasco Alvarado, no Chile e no Peru, respectivamente. A fim de não menoscar esse caudal de experiências por uma exposição insuficiente, por ora se sublinha a opção de Darcy por atravessar duas temporadas de exílio, compreendidas entre 1964 e 1976, na América Latina, rematando sua formação intelectual.

Seguramente, o contato com a fina flor da intelectualidade irreidenta hispano-americana, seja interpessoal ou bibliográfico, incidiu sobre suas concepções ligadas à correlação entre educação e eman-





Foto: Arquivo / Central da Universidade de Brasília

cipação dos povos. Darcy, nas dobras do exílio, encontra discursos dezenovistas de Simon Bolívar e, nestes, preocupações quanto ao futuro das nações por ele libertadas – nações compostas majoritariamente de analfabetos. As preocupações do Libertador levam o influxo de seu mestre Simon Rodríguez, talvez o primeiro intelectual latino-americano a levantar a bandeira da educação como farol no caminho da liberdade.

A despeito do assentamento dos preceitos dos xarás Rodríguez e Bolívar em premissas do liberalismo de seu tempo, não é despropositado arguir que, embora mantendo Anísio Teixeira perenemente em sua genealogia intelectual, a fecundidade das interações e das leituras determinadas pelo exílio leva Darcy Ribeiro a ultrapassar concepções de democratismo liberal herdadas daquele. A visão de conjunto da América Latina, do passado e do presente, acusa a inexistência de elementos basilares para a elaboração de uma vida democrático-representativa, ou da livre iniciativa como prática generalizável, em razão da marginalidade imperante na formação das sociedades da região, o que faz da palavra “cidadania” elemento de retórica burguesa insciente das vicissitudes experimentadas por largos contingentes famélicos.

Como promover a participação consciente, no jogo político representativo, de uma multitudinária massa marginal, subproletária, conformada pelas peculiaridades históricas da destribalização, da escravatura, do colonialismo? Assim é que, em *As Américas e a Civilização* – segundo volume integrante de seus *Estudos de Antropologia da Civilização* –, Darcy Ribeiro opõe as Américas Latina e Anglo-Saxônica em busca das causas de seu desenvolvimento desigual. O fato a assinalar é o próprio desenvolvimento desigual. Anísio Teixeira, anglófilo, maravilhar-se-

com o pragmatismo filosófico do estadunidense John Dewey e suas aplicações educacionais. Ora, essa filosofia emanava de um contexto específico, com vistas a atuar sobre esse mesmo contexto, dirigindo a formação escolar de crianças e jovens habitantes de uma sociedade em rápido desenvolvimento, orquestrado pelo ritmo acelerado da produção industrial e de sua correspondente vida urbana.

Processo civilizatório

Vida flagrantemente distinta levam as crianças dos altiplanos andinos e dos sertões e favelas do Brasil, país exemplar do que, em *O Processo Civilizatório* – primeiro volume dos *Estudos de Antropologia da Civilização* –, Darcy classificou como “nações fracassadas na história”. No contexto do subdesenvolvimento e da dependência crônica agravada pelo imperialismo praticado pela pátria de Dewey, sob a forma de golpes de Estado fomentados em países latino-americanos, há demandas educacionais distintas e com finalidades distintas.

Em tom de blague, no prefácio a uma nova edição de *O Processo Civilizatório*, Darcy Ribeiro asseverou ser o verdadeiro herdeiro de Marx.³ A despeito da pilhéria, na asseveração subjaz algo de verdade, posto que, tomando metodologicamente a sério o materialismo histórico, Darcy prime pela análise concreta de situações concretas. Por conseguinte, no final dos anos 1970, ao regressar de longos anos de desterro, entrevera-se com as novas estrelas da antropologia brasileira, mormente com Roberto DaMatta.

As causas do entrevero encontram-se nos reflexos do estruturalismo francês de Claude Lévi-Strauss sobre a formação dos novos cientistas sociais brasileiros. Incomodado com o que julgava subserviência intelectual, correlata da dependência econômica do Brasil

em relação aos países centrais, Darcy Ribeiro atribui à parte majoritária dos acadêmicos brasileiros, antropólogos e afins, a pecha de “cavalos de santo” de pensadores estrangeiros. Nova pilhéria que carrega uma conclamação à intelectualidade brasileira, no sentido deontológico, de teorizar os problemas nacionais a partir do contexto brasileiro, opondo-se, portanto, à utilização de tais problemas como meras exemplificações localizadas a engrossar o caldo de teorias publicadas desde o Hemisfério Norte. Conclamação que ratifica a lealdade de Darcy Ribeiro para com os autores de *A Ideologia Alemã*, isto é, para com o princípio segundo o qual o conhecimento deve servir à transformação do mundo, e não à sua interpretação banal. Princípio reverberado por Gramsci, pensador deveras conhecido por Darcy, ao qualificar os “intelectuais orgânicos”, em objeção aos intelectuais tradicionais encastelados em posições de prestígio.

Afeito a John Dewey, situar-se-ia Anísio Teixeira no domínio dos intelectuais “cavalos de santo”? Tratada em sentido absoluto a categorização de Darcy Ribeiro, certamente. Porém, Darcy jamais o situa nesse domínio, e não apenas por afetividade ou respeito à memória de seu mestre – Anísio morreu em 1971, em circunstâncias jamais esclarecidas satisfatoriamente, no auge da repressão característica do governo Médici. Nesta época, aliás, Darcy se encontrava desterrado em Caracas, após uma malsucedida tentativa de regresso ao Brasil, que resultara em seu encarceramento por seis meses, seguido de uma segunda temporada de exílio.

Voltando a Anísio Teixeira, é ponto pacífico sua influência sobre a faceta de educador de Darcy Ribeiro, o adjetivo “educador” possuindo sentido amplo, indo dar não apenas em concepções de educação adequadas à realidade nacional, como também na elaboração de políticas educacionais condizentes com as necessidades do povo brasileiro. Atendo-se a essas necessidades, em que pese sua exortação de referenciais exógenos, Anísio, intelectual combativo, orgânico, não se fez “cavalo de santo” ao juízo de Darcy.

Todavia, equivaleria à negação de importantes elementos alhures da composição da trajetória e das ideias de Darcy Ribeiro, como os saberes auferidos mediante exílio e o seu marxismo não dogmatizado, a redução dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), por ele idealizados no Rio de Janeiro no início dos anos 1980, a uma simples retomada do projeto de Escolas-Parque de Anísio Teixeira, efetivado na Bahia e em Brasília no final da década de 1940 e no começo da década de 1960, respectivamente. Os CIEPs consistiam, de fato, no atendimento às novas demandas educacionais da sociedade brasileira nas circunstâncias da redemocratização do país, estribando-se em uma concepção de educação muito menos liberal-burguesa do que socialista – com o reparo de que esta concepção decorria de uma forma de socialismo nacionalmente peculiar.

O “socialismo moreno”, os “Brizolões” e a nova LDB

Anteriormente ao golpe de 1964, Darcy Ribeiro empenhava-se na Casa Civil do governo João Goulart em projetar as Reformas de Base. O governo, acossado pela reação, por igual enfrentava o “fogo amigo” da vertente mais radical do PTB, liderada por Leonel Brizola; à vista disso, Darcy e Brizola alocavam-se em campos opostos. Contudo, o exílio e, mais tarde, a necessidade de reorganizar o trabalhismo brasileiro em tempos de abertura política terminariam por aproximá-los. Desde então, parte considerável dos feitos de Darcy se erige em função de seu vínculo com Brizola. Nas eleições de 1982, os dois veteranos trabalhistas, já sob a sigla do PDT, conquistam o governo do Rio de Janeiro. Durante a campanha, pronunciara-se por suas bocas o *slogan* “socialismo moreno”, em uma tentativa de precisar ou mesmo encavar o lugar daquele novo trabalhismo no espectro ideológico dos partidos brasileiros. Um socialismo que bebera na fonte da Unidade Popular de Allende, no Chile, com Darcy, e na do Partido Socialista de Mário Soares, em Portugal, através de Brizola; mas “moreno”, nacional, porquanto atento à especificidade da penúria dos marginalizados do Brasil.

Leonel Brizola é governador do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro, vice-governador, acumulando a Secretaria de Ciência e Cultura

Foto: Divulgação / PDT



daquele estado. Brizola, que em tempos idos construíra centenas de escolas como governador do Rio Grande do Sul, ia ao encontro do Darcy educador, discípulo de Anísio Teixeira e, vale dizer, Simon Bolívar. Resulta desse encontro o Programa Especial de Educação, com o objetivo de construir quinhentos Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs, ou, na linguagem popular, “Brizolões”. Desenhados por Oscar Niemeyer, ofereciam educação de dia completo, coincidindo com o tempo da jornada de trabalho de mães e pais do alunado. Exorcizavam, assim, a escola de meio-turno predominante no Brasil. Dispunham de alimentação, uniformes, assistência médico-odontológica, entre outros recursos de outra forma inacessíveis ou dificilmente acessáveis pelos filhos das camadas exploradas e, sobretudo, das camadas oprimidas da população. Darcy e Brizola arrazoavam que, mesmo erguidos pela atuação do Estado, os CIEPs eram condição para uma revolução necessária no Brasil. Com efeito, possibilitar a ascensão do subproletariado oprimido e marginalizado à proletarianização não seria uma maneira de ensejar uma revolução? Equivoca-se Helena Bomeny ao atribuir aos CIEPs o individualismo liberal.⁴ O CIEP é socialista, escola concreta para necessidades concretas de emancipação que ultrapassam horizontes individuais: o CIEP é meio para a emancipação nacional!

Virtuosa, a experiência dos CIEPs não se expandiria, porém, em nível federal, embora apropriada por outros governos estaduais pedetistas, como o de Alceu Collares no Rio Grande do Sul. Nas eleições presidenciais de 1989, Leonel Brizola sequer chega ao segundo turno. Ainda assim, reconquista o governo do Rio de Janeiro no ano seguinte, quando Darcy Ribeiro se elege senador por esse mesmo estado. Enquanto Brizola observa o presidente Fernando Collor de Mello tentar implantar seus CIACs e CAICs, assemelhados aos CIEPs, o senador Darcy Ribeiro, reprisando vivências de três décadas, uma vez mais polemiza a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em sua nova versão, a qual vinha sendo elaborada pela Câmara Federal.

No Senado, Darcy apresenta um substitutivo ao projeto de lei redigido na Câmara. Florestan Fernandes, deputado federal pelo PT, reprova a atitude de seu antigo colega de faculdade e longo amigo: “Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas ou admiradores de Darcy Ribeiro!”.⁵ Indicando fricções entre PT e PDT, a pugna entre Darcy – que não deixa seu crítico sem resposta – e Florestan se desenrola nas páginas da *Folha de S. Paulo*, entre 1992 e 1995.⁶ Mesmo sendo acusado de antidemocratismo por Florestan ao propor no Senado o substitutivo a um projeto ainda não votado na Câmara, Darcy Ribeiro leva adiante seu intento. Entre os motivos para a elaboração do substitutivo, atribui ao projeto da Câmara a reiteração de defectividades da LDB anterior, que impossibilitariam o avanço da educação brasileira ao não incor-

porar o uso de novas ferramentas de comunicação, nem se atentar para o déficit educacional de jovens e adultos.⁷ Triunfante no Congresso Nacional, o substitutivo é sancionado por Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1996, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – popularmente denominada “Lei Darcy Ribeiro”. Dois meses depois, seu autor morreria em Brasília, aos 74 anos de idade.

Notas

1. SIMONSEN, Roberto. **História Econômica do Brasil: 1500-1820**. Brasília: Senado Federal, 2005, p. 33.
2. RIBEIRO *apud* BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 56.
3. RIBEIRO, Darcy. **O Processo Civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 31.
4. BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 77.
5. FERNANDES *apud* MACHADO, Otávio Luiz. **Educação e constituinte de 1988: a participação popular nos quadros da democracia da Nova República e a reflexão de Florestan Fernandes**. Frutal: Editora Prospectiva, 2013, p. 125.
6. ÁVILA, Demetrius Ricco. **Eneida Tropical: O Povo Brasileiro como grande narrativa sobre o Brasil**. Porto Alegre: Class, 2019, p. 157-168.
7. RIBEIRO, Darcy. RODA VIVA. São Paulo: TV Cultura, 17 de abril de 1995. Programa de televisão.

Referências

- BOLÍVAR, Simon. **Doctrina del Libertador**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1979.
- RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a pátria grande**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- _____. **Antropologia ou a Teoria do Bombardeio de Berlim** – entrevista a Edison Carneiro. In: *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, n. 12, 1979b, p. 95.
- _____. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- _____. **Diários Índios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. **Ensaio Insólito**. São Paulo: Global, 2015.
- _____. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- _____. **O Povo Brasileiro** – a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.



artigo

Ainda sobre os direitos autorais nas atividades educativas

Não se perca de vista a dimensão de direito fundamental dada ao Direito do Trabalho e ao trabalho. Vale dizer, à área do conhecimento e ao direito subjetivo do trabalhador de educação.

O sustentáculo se dá a partir do Direito Constitucional e do Direito do Trabalho.

Luiz Gonzaga Silva Adolfo

Advogado, Consultor e
Parecerista. Pós-doutorado em
Direito pela Pontifícia
Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – PUC/RS.¹

Neste texto, pretende-se lançar algumas provocações – mesmo que breves – sobre alguns aspectos relacionados aos Direitos Autorais nas atividades educativas, presenciais ou no mundo digital. Enfatiza-se, desde o início, que são algumas ideias para o debate, pois a matéria é muito complexa e exige demorada e meticulosa análise e diálogo constante, para o qual, evidentemente, desde já nos colocamos à disposição.

Consagrou-se internacionalmente, há muitos anos, a expressão Direito da Propriedade Intelectual como aquela área que abrange a tutela jurídica das obras resultantes do esforço intelectual humano. Prefere-se a dicção Direitos Intelectuais e já se teve oportunidade de sustentar esta opção de nomenclatura (como em ADOLFO, 2022). Se em um dos grandes compartimentos deste campo temos o Direito da Propriedade Industrial (também prefiro Direitos Industriais) com a guarida jurídica das invenções, das marcas e de outros direitos conexos, na outra raiz aparecem os Direitos Autorais.

Esses são identificados como a área do conhecimento atinente à regulação jurídica das criações intelectuais humanas de natureza estética e/ou artística, o que se convencionou denominar “criações do espírito”.

As atividades docentes, então, estão relacionadas à fatura no cotidiano da ação em sala de aula física ou virtual a essas incidências. Por outra perspectiva e em uma linha de diálogo



Foto: Aleksandra Sapozhnikova / Unsplash

das fontes, o labor docente e as várias formas de concretização das aulas podem estar relacionados a outros direitos, como apenas para exemplificar nos direitos de imagem e, mais recentemente, na proteção de dados pessoais.

Não se perca de vista a dimensão de direito fundamental dada ao Direito do Trabalho e, com ela, ao direito ao trabalho. Vale dizer, à área do conhecimento e ao direito subjetivo do trabalhador de educação, no caso. Não são contratos de paridade plena, com o viés nitidamente protetivo da parte hipossuficiente, o trabalhador. Este sustentáculo se dá tanto a partir do Direito Constitucional como no plano abaixo hierarquicamente, como no Direito do Trabalho em geral e, inclusive, na Lei de Direitos Autorais, aqui, por exemplo, nas obras sob encomenda.

Foi construída aqui, juntamente com tantas de valia, uma visão que tenta ser “mais aberta” que a doutrina autoralista

tradicional dos Direitos Autorais, e isso não é novo, se discute em nível mundial e entre nós há aproximadamente 30 anos. Principalmente quando podem existir colisões de direitos fundamentais, mormente do padrão clássico e, assim, conservador e patrimonialista dos Direitos Autorais com outros direitos fundamentais, como com o direito à educação, o direito à cultura, e até com o Direito do Consumidor (ADOLFO, 2008).

Regulamentação

Então, é preciso dizer inicialmente algo que pode soar demasiadamente óbvio. Mas, como diz Lênio Luiz Streck (2012), as obviedades devem ser desveladas. As instituições de ensino devem ter necessariamente sólidas políticas e regulações institucionais internas a respeito dos Direitos Intelectuais em geral e dos Direitos Autorais no particular. E não se trata de “mera” ou somente “formal” regulamentação, mas sim de instrumentos vigorosos, atualizados, transparentes, democráticos, construídos em conjunto e na parceria de todos os atores envolvidos: instituição, corpo docente, funcionários, alunos, a sociedade, sindicatos, órgãos de classe.

De outra banda, os professores devem estar atentos nas suas práticas cotidianas a esses aspectos, evidentemente

Se a tecnologia possibilita acesso fácil às mais variadas formas e tipos de obras, não podemos nunca esquecer da figura e do nome do autor.

tanto naquilo que tem a ver com os seus direitos, como no que atine às garantias alheias. E, de igual sorte, precisam atualizar procedimentos, dialogar com as lideranças institucionais, com os demais colegas e com os alunos a respeito do tema. Sem descurar, é claro, dos seus direitos autorais, trabalhadores em Educação que são.

É óbvio que as questões jurídicas *estrito senso* são importantes neste palco. Como a interpretação de Eduardo Salles Pimenta (2022) a partir de análise de decisão do Supremo Tribunal Federal em 1980, na análise do artigo 13 da Lei nº 6.533/1978, de que os contratos de produção de autor empregado – como os professores – não são os de cessão de direitos autorais, mas sim o de concessão. A cessão é a transferência, geralmente definitiva, dos direitos patrimoniais de autor. A concessão está relacionada à permissibilidade de uso ou exploração da obra. Adotando-se essa posição, a maioria esmagadora das corporações de ensino estaria utilizando o instrumento contratual equivocado, então.

Não fosse tudo isso, há ainda certa confusão que geralmente se faz na distinção, algumas vezes, desconhecida e noutras ignorada das duas grandes “facetas” dos Direitos Autorais. São eles patrimoniais e morais. Prefere-se usar a nomenclatura extrapatrimoniais para esses.

Os primeiros estão associados aos aspectos pecuniários e de exploração/utilização da obra. Já os direitos extrapatrimoniais têm coloração mais personalíssima, estando regulados especialmente nos incisos do artigo 24 da Lei de Direitos Autorais (nº 9.610/1998), como na preservação da integridade da obra, na possibilidade de alteração da obra somente pelo autor, ou na menção necessária da autoria, apenas para exemplificar.

E aqui existem dois problemas, inicialmente. Em um primeiro instante, aquele antes referido, de certo esquecimento (como faz notar Rita Matulionyte, 2022) dos direitos extrapatrimoniais de autor no mundo digital. Se a fantástica tecnologia da sociedade da informação possibilita acesso amplo e corriqueiro às mais variadas formas e tipos de obras, não podemos nunca esquecer da figura e do nome do autor. Sem ele, suas pesquisas, seus esforços e até sua inspiração, não teríamos as obras.

Em segundo tempo, esses direitos extrapatrimoniais de autor são inalienáveis, por força do artigo 27 da Lei de Direitos Autorais. Então, mesmo com a negociação levada a cabo daquelas prerrogativas patrimoniais de exploração econômica da obra, o autor mantém os direitos não patrimoniais. Será que a maioria das instituições de ensino tem observado com cuidado esse aspecto, ao permitir e até solicitar que os autores atualizem sistemática e periodicamente suas aulas?

Interação

Noutra quadra e especialmente com o aumento vertiginoso visto nos últimos anos das aulas remotas, outro ângulo importante aparece. Se o aluno participa ativamente das aulas em interação relevante com os professores e com os demais colegas de classe, ele seria ao menos coautor da referida obra intelectual? Ou, e mais uma vez naquela alçada dos direitos de personalidade antes citada, temos questões de valor e muito significativas atinentes aos direitos de imagem para nos preocuparmos.

Também se ouve com muita frequência no mundo educacional que “há contratos que nos dão garantia destas ações”, quando, na maioria das vezes, esses contratos são tipo “modelo/padrão” e sem especificar situações concretas, ou são os assim crismados contratos de adesão, nos quais a parte aderente tem proteção jurídica especial, como, a propósito, o artigo 423 do Código Civil já sustenta. Trata-se aqui, evidentemente, da proteção do professor-autor, que é erigida também

com esteio no artigo 4º da Lei de Direitos Autorais, o qual traz a interpretação restritiva dos negócios jurídicos relativos aos Direitos Autorais. Interpretação essa que se dá em favor do professor-autor, é claro.

Sem se falar na dúvida se um contrato-padrão ou “guarda-chuva” seria eficaz para dar sustentação a várias aulas, sem nominá-las ou especificá-las.

Observe-se, então, que há uma enorme complexidade que circunda esta realidade dos Direitos Autorais (e dos direitos autorais) no mundo educacional e nas atividades de ensino.

Enquanto isso e paralelamente, a matéria é objeto de análise constante nos Tribunais pátrios, como a título de exemplo (há vários outros casos selecionados) na decisão que entendeu existir abuso de poder da instituição educacional ao impor cessão gratuita de Direitos Autorais (Recurso Ordinário nº 01012902220185010019/RJ, com julgamento em 26.05.21), ou no Agravo de Petição nº 00115636220145150032 0011563-62.2014.5.15.0032, julgado em 29.07.16), admitindo que a contratação do professor para dar aulas não abrange a de elaborar materiais pedagógicos, e, assim, condenando a contratante a indenizar pelo trabalho criativo realizado.

Soluções

Não há motivo para susto. Se existem problemas, há soluções. Passemos – mesmo que em voo de pássaro – a algumas possibilidades de intervenções necessárias para, ao menos, amenizar eventuais efeitos não esperados neste círculo.

Vamos, então, e, mais uma vez, com brevidade a algumas sínteses conclusivas.

Primeiramente, é preciso novamente ressaltar a complexidade da matéria que circula entre várias instâncias regulatórias, saindo da Constituição Federal, passando pelo Código Civil, pela Consolidação das Leis do Trabalho e legislações laborais esparsas, pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e pela Lei de Direitos Autorais, entre tantos outros diplomas legais.

Em um segundo instante, reitera-se a necessidade de que as instituições de ensino tenham instrumentos zelosos e de construção democrática e com atualização e revisão constante, para a área dos Direitos Intelectuais em geral e dos Direitos Autorais em particular. Tudo, evidentemente, na linha de preservação do equilíbrio de interesses, já que a tutela das criações autorais afeta a elas e os docentes.

Foto: Jan Baborak / Unsplash



A partir desta política global indispensável, é necessário que, de comum acordo entre as partes envolvidas, seja feito criterioso *check-list* de revisão de todos os procedimentos adotados no círculo interno de produção e divulgação de obras autorais no ensino.

Referida política deve, é claro, englobar a revisão sistemática e meticulosa dos contratos, feita de comum acordo e com a participação também dos professores, diante dos princípios que regem tais contratos especiais (de índole trabalhista e autoral), como os da função social do contrato e da boa-fé objetiva.

Paralelamente e ao mesmo tempo, devem ser arquitetados planejamentos sólidos e diligentes de tutela da imagem dos atores envolvidos em todo o processo, muito particularmente, dos docentes e dos discentes.

As instituições de ensino e, com elas, os professores devem promover eventos de qualificação de todo o processo, dialogando sistematicamente a respeito dos Direitos Autorais na área de Educação e pedagógica.

Têm os professores direito extrapatrimonial que, pela Lei de Direitos Autorais, é inalienável e irrenunciável à atualização constante e organizada de suas criações, como prescrevem os seus artigos 24, incisos IV e V, e 27.

Os professores devem estar atentos – inclusive e se for o caso, pelo meio de sua representação sindical – aos detalhes tão complexos econômica, pedagógica e juridicamente desta realidade e destas situações.

Fale-se então sobre Direitos Autorais nas atividades docentes?

Mãos e mentes à obra!

Professores e
sindicatos devem
atentar aos detalhes
complexos do âmbito
econômico,
pedagógico e jurídico
desta realidade e
destas situações.

Referências

ADOLFO, Luiz Gonzaga Silva. **Em busca da reforma “perdida”**: percursos dos direitos autorais na sociedade da informação. Porto Alegre: Dialogar, 2022.

_____. **Obras privadas, benefícios coletivos**: a dimensão pública dos Direitos Autorais na sociedade da informação. Porto Alegre: SAFe, 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. Representação nº 1.031/DF. Relator Min. Xavier de Albuquerque. Julgado em 10 dez. 1980. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/735887/representacao-rp-1031-df>. Acesso em 11 ago. 2022.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da Primeira Região. Sétima Turma. Recurso Ordinário n. 01012902220185010019/RJ. Relatora Giselle Bondim Lopes Ribeiro. Julgado em 26 mai. 2021. Disponível em: <https://trt-1.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1230637840/recurso-ordinario-trabalhista-ro-1012902220185010019-rj/inteiro-teor-1230637850>. Acesso em 11 ago. 2022.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da Décima Quinta Região. Sexta Turma, Décima Segunda Câmara. Agravo de Petição nº Relator João Batista Martins César. Julgado em 26 jul. 2016. Disponível em: <https://trt-15.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/845420882/agravo-de-peticao-ap-115636220145150032-0011563-6220145150032/inteiro-teor-845420886>. Acesso em 11 ago. 2022.

MATULIONYTE, Rita. **The (forgotten) moral rights in the age of AI**. Disponível em: <http://copyrightblog.kluweriplaw.com/2022/02/07/the-forgotten-moral-rights-in-the-age-of-ai/>. Acesso em 11 ago. 2022.

PIMENTA, Eduardo Salles. **A visão do Supremo Tribunal Federal sobre o impedimento da cessão dos direitos autorais decorrentes da obra criada em prestação de serviços**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2022.

STRECK, Lênio Luiz. O senso (in)comum das “obviedades” desveladas: um tributo a Luís Alberto Warat. In *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*. São Leopoldo, Unisinos, 4(2), julho/dezembro de 2012, p. 185-192.

Nota

1. Advogado, Consultor e Parecerista. Pós-doutorado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Doutor e Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Professor do Curso de Direito da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (Gravataí/RS) e da EaD da ULBRA. Membro da Associação Portuguesa de Direito Intelectual – APDI e da Associação Brasileira de Direito Autoral – ABDA, e da Comissão Especial de Propriedade Intelectual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RS). e-mail: gonzagaadolfo@yahoo.com.br.

Virgínia Elisabeta Etges

Docente do PPG em Desenvolvimento
Regional na Universidade de Santa
Cruz do Sul (Unisc) e Bolsista
Produtividade em Pesquisa do CNPq.

A pós-graduação *stricto sensu* nas universidades comunitárias

Se uma Universidade pudesse ser comparada a um supermercado, talvez a afirmação de que as graduações sustentam as instituições fizesse sentido, mas é mais do que isso: a razão de existir é amparada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

As Universidades Comunitárias, marcadamente presentes nas áreas não metropolitanas no Sul do Brasil, surgem da necessidade de prover aos jovens de suas regiões o acesso ao ensino superior, sem que tivessem que migrar para as áreas metropolitanas. Como o Estado se “isentava” dessa responsabilidade, coube às lideranças das regiões interioranas a incumbência de organizar esforços para viabilizar a instalação de cursos superiores que, mais tarde, se tornariam universidades regionais.

São, portanto, instituições mantidas pela sociedade civil, sem fins lucrativos, em que os gestores são eleitos pela comunidade universitária e pelos integrantes da respectiva entidade mantenedora. Além disso, os estudantes pagam mensalidades, sendo que todos os recursos auferidos por esse meio são destinados exclusivamente às atividades-fim das instituições.

Fortemente afetadas pelo contexto pré e pós-pandemia, as Universidades Comunitárias vêm enfrentando problemas de várias ordens, destacadamente a sua sustentabilidade econômico-financeira, o que, via de regra, coloca em relevo uma máxima sempre presente: “São os cursos de Graduação que sustentam as Instituições”. Então, se for necessário realizar cortes, que se faça isso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*!

Ora, se uma Universidade pudesse ser comparada a um supermercado, talvez essa afirmação fizesse sentido, mas ela é muito mais do que isso: ela tem sua razão de existir amparada em um tripé – ensino, pesquisa e extensão –, em que a pesquisa tem papel fundamental, uma vez que o ensino e a extensão de qualidade estão em correlação direta com a

qualidade da pesquisa. E o espaço por excelência da pesquisa nas universidades são os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

É essa a realidade que está levando universidades, como a Unisinos, a “fechar” 12 cursos de PG *Stricto Sensu*, todos reconhecidos pela sua excelência, resultando na demissão de 44 professores/pesquisadores altamente qualificados.

A instalação e a manutenção de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* passaram a ser uma exigência do Ministério da Educação para que as Instituições de Ensino Superior adquirissem e mantivessem o *status* de Universidade. Mas, para além dessa exigência formal, há a compreensão da importância da obtenção da autonomia universitária, não só por meio do ensino de qualidade, mas sobretudo por meio da pesquisa e, conseqüentemente, da extensão de qualidade, aspectos

que levam as Universidades Comunitárias a desempenharem papéis de enorme relevância junto às populações de suas áreas de abrangência, tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão.

Compreender o significado de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em uma Universidade Comunitária pressupõe o entendimento aprofundado sobre o significado da pesquisa na produção do conhecimento. O ponto de partida é definir a área de conhecimento em que o Programa será criado. Segue-se a reunião de um grupo de professores que elaborarão a proposta do Programa a ser submetida à avaliação da CAPES, órgão do Ministério da Educação responsável pelo acompanhamento da qualidade dos cursos e sua avaliação. Quando o Programa proposto está circunscrito a uma área disciplinar, a tarefa de elaboração da proposta é menos

Foto: Drazen Zigic / Freepik



artigo

A pós-graduação *stricto sensu*
nas universidades comunitárias

penosa. Mas quando se trata de uma proposta interdisciplinar, os desafios se intensificam, já que os integrantes do grupo serão provenientes de áreas diversas e, para que a proposta adquira a coerência necessária, é preciso que os integrantes rompam a fronteira de sua área de conhecimento de origem, saiam de sua “zona de conforto”, e se disponham a dialogar em torno de um novo tema, voltado a um propósito que só poderá ser alcançado a partir da abordagem interdisciplinar.

Financiamento

Uma vez submetida à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para avaliação, a proposta terá que obter, no mínimo, nota 3 (em uma classificação de 1 a 7, sendo esta a máxima), para que sua implementação seja autorizada. Tendo obtido a aprovação, segue-se a divulgação do Programa para compor a primeira turma de alunos por meio de seleção. Como o curso é pago, com mensalidades que pesam no orçamento dos potenciais interessados, a procura pelas vagas não segue um padrão, havendo anos de maior procura e outros com procura mais restrita. Há

um fator que é bastante decisivo nessa mobilização dos candidatos, que é o número de bolsas ofertadas, as quais podem ser de duas modalidades: modalidade 1, em que o aluno não paga mensalidade e ainda recebe um valor por mês; modalidade 2, que cobre somente a mensalidade do curso. O número de bolsas concedidas pelos órgãos federais (CAPES e/ou CNPq) está diretamente relacionado à nota obtida pelo Programa.

Como a maioria das propostas se inicia com nota 3, recai sobre o corpo docente do Programa uma responsabilidade enorme, que é a qualificação das atividades desenvolvidas, tanto pelos docentes quanto pelo discentes, em pesquisa e em publicações, principalmente de artigos em periódicos científicos bem ranqueados no Qualis Capes, os quais correspondem aos extratos A1 e A2.

Porém, os aspectos avaliados não se restringem somente ao ranqueamento das publicações. Há um leque de outros fatores que são computados, como tempo médio do aluno no curso; a proporção de professores doutores em relação ao número de alunos matriculados; a infraestrutura disponibilizada; a

Foto: Studio Republic / Unsplash



IES Comunitárias são espaços de análise e compreensão das diversas realidades em que estão inseridas e voltadas ao desenvolvimento regional.

inserção regional do Programa, medida pelas ações voltadas à comunidade regional; a internacionalização do Programa, medida pela interação dos docentes com equipes de pesquisadores de outros países e pelo número de convênios firmados e ativados com universidades estrangeiras, entre outros. Para subir no ranking da avaliação e obter nota 4, são computados os resultados dos relatórios anuais de quatro anos consecutivos (até 2018 eram três anos), ocasião em que a comissão de avaliação, indicada pelo coordenador da área da CAPES, se reúne em Brasília durante uma ou duas semanas, para realizar a avaliação de todos os Programas vinculados à respectiva área.

Notas

Em se obtendo a nota 4, o referido Programa redobrá seus esforços para buscar alcançar a nota 5, extrato em que o formato piramidal do processo avaliativo já se estreita significativamente, o que faz com que poucos Programas alcancem nota 6, e um número bem mais restrito ainda conquiste nota 7.

Há diferenças entre Programas de Universidades Estadais e Programas de Universidades Comunitárias? Com certeza, o número de disciplinas a serem ministradas pelos docentes das universidades estaduais é significativamente menor, além de terem mais horas destinadas à pesquisa, o que torna o trabalho dos docentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas Universidades Comunitárias bem mais intenso, não só nos Programas em que atuam como pesquisadores, docentes e

orientadores de teses e dissertações, mas também nos cursos de Graduação, nos quais cumprem parte de sua carga horária, proferindo aulas e orientando alunos em seus Trabalhos de Conclusão e/ou estágios de Graduação.

Entretanto, é necessário realçar a relevância dos PPGs nas Universidades Comunitárias, haja vista o importante papel que cumprem na produção de conhecimento nas suas respectivas áreas e, acima de tudo, pelo olhar atento que lançam sobre suas regiões de abrangência. As Universidades Comunitárias constituem-se em espaços privilegiados de análise e compreensão das diversas realidades em que estão inseridas, condição que se reveste de importância ímpar na discussão de estratégias voltadas à promoção do desenvolvimento das regiões, pautadas na equidade e na solidariedade.

Nas discussões sobre desenvolvimento regional, a relevância do território vem recebendo atenção crescente, tendo em vista o caráter multiescalar que permeia o tema. Reconhecer a dimensão territorial dos processos de desenvolvimento requer a compreensão dos arranjos territoriais resultantes da interação entre escalas diversas: do singular – local, com o universal – global, mediado pelo particular – regional. A dimensão da particularidade, a qual se manifesta no território por meio da região, se origina de formações socioespaciais, que expressam características políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais também particulares, configuradas, ao longo do tempo, nas diversas porções da superfície terrestre.



As regiões com maior possibilidade de desenvolvimento são aquelas que conseguem estabelecer um projeto político de desenvolvimento, congregando os seus diferentes atores, afirmam Rolim e Serra (2009). A partir dessa constatação, os autores diferenciam o significado de universidades que “estão” na região das que “são” da região, em que estas, além de tratar das questões universais e nacionais, também estão preocupadas com as questões específicas das suas localidades, pesquisando os temas das atividades econômicas, sociais e ambientais, formando alunos capacitados para os mercados de trabalho e atuando como parceiras dos demais atores regionais. Essas são as universidades da região.

Desafios

Entretanto, os desafios científicos e políticos do nosso tempo são enormes. Considerando o contexto de cortes de verbas para pesquisas, que já superam R\$ 80 bilhões nos últimos sete anos, fazendo com que os recursos do Ministério da Ciência e Tecnologia para o ano de 2022 representem apenas 38% do orçamento 2014 (conforme *Extra Classe* de 06/06/2022), tem-se um quadro dantesco de perdas que compromete seriamente a construção de um futuro mais equânime e inclusivo para todos os brasileiros.

André Botelho, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), em palestra na Fiocruz em novembro último, afirmou que a ciência se encontra em situação *paradoxal* neste momento: de um lado, é a grande força de transformação social; de outro, seus resultados são frequentemente ignorados, suas descobertas, negadas e suas normas, transgredidas, sobretudo, se somarmos à visão sincrônica do presente, a diacrônica do processo histórico, para pensarmos uma sequência brasileira de construção/desconstrução das políticas públicas de CT&I, as quais, afinal, são partes cruciais da confiabilidade na ciência e suas instituições diante do conjunto da sociedade e do Estado. Alcançar a confiança nas instituições da ciência e da educação superior como produtoras de bens públicos, afirmou Botelho, é, por sinal, nosso desafio mais importante, porque o mais premente no presente e decisivo para que possamos falar, de fato, em futuro para a ciência. Nunca foi tão urgente disputar a reputação das ciências. É preciso, de um lado, refazer com criatividade e responsabilidade a comunicação pública das ciências com a sociedade civil organizada, e, de outro, identificar, promover e expandir os pontos de interseção que nos reúnem a todas as ciências como ciência – ou seja, é o momento de assumirmos uma agenda comum.

Pensar o futuro da inovação e da ciência, complementa Botelho, é fortalecer o duplo compromisso da ciência com a democracia, ou da inovação com a mudança, sem o quê, a confiança nas instituições da ciência como produtoras de bens públicos permanecerá em risco. O desafio, então, para construir um projeto para o Brasil passa, necessariamente, pela recriação e dinamização do paradigma do desenvolvimento pelo da democratização, que precisa ser reafirmado em todas as instâncias, da remodelação da estrutura de oportunidades ao combate às desigualdades sociais – não só fora como dentro da ciência.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das Universidades Comunitárias, juntamente com os de universidades estatais e privadas, compõem esse segmento altamente qualificado do campo da produção de conhecimento científico no país, atestado e reconhecido internacionalmente. A “perda” de Programas com notas que compõem o extrato superior na avaliação da Capes sem justificativas plausíveis escancara a urgente necessidade do restabelecimento do ambiente democrático e participativo, tanto no âmbito da ciência em particular, quanto na sociedade brasileira como um todo.

O desafio para
construir um
projeto para o
Brasil passa,
necessariamente,
pela recriação e
dinamização do
paradigma do
desenvolvimento
pelo da
democratização.





**Cristine
Jaques Ribeiro**

Doutora em Serviço Social - PUCRS, Docente no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos/ UCPel.¹



**Tiago de
Garcia Nunes**

Doutor em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense, Docente no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos/ UCPel.²

ensaio

A fome e a insegurança alimentar
são instrumentos da violência
imposta pelo Estado, que orchestra
e implementa sistematicamente a
morte como estratégia política.

A insegurança alimentar não é acaso, é projeto

Palavras-chave: Fome; Insegurança alimentar; Política de desmonte; Pandemia.

Resumo

O presente artigo propõe problematizar o tema da fome e da insegurança alimentar e nutricional como instrumento da violência imposta pelo Estado de morte, orquestrado, especialmente, no contexto pandêmico da covid-19. Para tanto, apresenta dados resultantes do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia, assim como narra acontecimentos realizados que concretizaram o desmonte de políticas públicas e, conseqüentemente, de seus programas vinculados.

Para falarmos de insegurança alimentar, é importante afirmarmos que ela se inicia com a fome, sendo essa a manifestação maior da violência estrutural imposta. O contexto mundial reforça tal afirmação e, no caso brasileiro, as dimensões raça, gênero, sexualidade e classe são recorrentes e cotidianas. Com a premissa das dimensões da fome, é essencial problematizar que a propriedade privada, em sua origem, foi o marco colonial que impôs modos de existência e de sobrevivência, oriundos da invasão portuguesa. Por conseguinte, o latifúndio atravessa nossa formação, que foi demarcada pelo patriarcado e pelo racismo. Essa demarcação estruturou a história brasileira,

a qual resultou no intenso processo de desigualdades racial, ambiental e social, que conduzem o avanço da fome nas diversas configurações históricas e, na atualidade, isso não é diferente.

É importante destacar que a fome não é privilégio do espaço urbano, sendo o espaço rural o lócus de sua reprodução. Segundo o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar, no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil, publicado em 2021, “a insegurança alimentar grave no domicílio dobra em áreas rurais, especialmente quando não há disponibilidade adequada de água para produção de alimentos e aos animais” (VIGISAN, 2021, p. 10). Ainda, “a inseguran-

ça alimentar foi maior quando essa pessoa era do sexo feminino, ou de raça/cor da pele autodeclarada preta/parda ou com menor escolaridade” (VIGISAN, 2021, p. 10).

Com os dados citados anteriormente, estamos diante de um contexto que vem aceleradamente atingindo as populações empobrecidas e escancarando os processos desiguais de acesso e de permanência da garantia do direito social e humano à alimentação nutricionalmente adequada. Deve-se lembrar que o Brasil incluiu, em sua Constituição federal, o direito à alimentação, como um direito social só em 2010, uma inclusão ainda que tardia, mas extremamente necessária para a defesa da manutenção da existência das populações.

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da constituição [Constituição (1988)].

Então, torna-se relevante considerarmos que os processos que produziram a fome e a insegurança alimentar estão intimamente ligados aos processos que produziram e produzem a violência. Portanto, a violência é construída socialmente como ferramenta do Estado, antes como bem apresentou Michel Foucault (2008), na sua *Biopolítica*, quando no século XVIII a vida se torna objeto da política e hoje no século XXI, como apresenta Achille Mbembe, na *Necropolítica*, quando a vida está submetida à morte.

Considerando a noção de Necropolítica, quais vidas estão submetidas à morte? Quais dimensões pesam na manutenção da existência? Os atravessamentos de raça, de gênero, de sexualidade e de classe são marcadores gritantes. O controle da existência operada pelos indicadores das desigualdades, apresentados no Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar, reforça que a violência, enquanto construção social, tem como base os interesses de grupos que dominam através da política governamental orientada pela ideia de soberania imperial, ou seja, uma soberania sem limites que se impõe no comando de todos os modos de existência. “Nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2019, p.50).

A noção de mérito, como valoração moral, contribui para o aumento do empobrecimento que instiga o avanço das desigualdades, onde o Estado de morte, construído desde a origem colonial, tem, em sua racionalidade, reproduzido o desejo do berço cultural ocidental, que é na fome e na insegurança alimentar seu objeto central. Com a origem do pensamento meritocrático, o qual está ligado

Foto: Aid Tayar / Istock



na visão “de que a riqueza significa talento e trabalho árduo, e pobreza significa apatia” (SANDEL, 2021, p.53), o Estado Soberano, na sua versão imperial, patriarcal, capitalista e dependente, decide a vida e a morte. Sendo assim, o Estado aposta nos processos de segregação ambiental e social e na negação de políticas públicas, por meio de desmontes de instâncias de garantia mínima de representação, como os Conselhos de direitos ou pelo corte de recursos, como instrumentos da violência ordenada pelo Estado.

Portanto, a fome e a insegurança alimentar resultam da violência imposta pelo Estado que se apresenta como perda da soberania. É preciso subverter a Soberania do Estado para a Soberania Popular. Soberania Popular que enfrenta a tentativa de devastação internacional sobre os saberes locais e milenares, os quais tratam a produção do alimento em uma outra relação com a terra e com o planeta.

Concentração de riqueza natural

A concentração de renda e de riqueza natural, a financeirização da terra e a especulação imobiliária são algumas das causas que produzem a fome e a insegurança alimentar e nutricional. O desperdício de alimentos, ou tornar o alimento um ativo financeiro, representa o controle da produção, da comercialização e do consumo nas mãos de empresas em aliança com os governos nas suas diferentes instâncias, as quais estão vinculadas ao comércio internacional que padronizou a alimentação. Pois, há um tipo de “monocultura da mente”, conforme Vandana Shiva (1999), que deseja conduzir a diversidade, e esse desejo conservador padroniza a alimentação, reduzindo a biodiversi-

dade na submissão de tecnologias que controlam “os corpos, as florestas, os povos”. Essa perspectiva de monocultura invade a razão humana e, feito isso, invade o solo, tentando destruir as alternativas dos sistemas de produção e de consumo. Essa dinâmica é o marco da violência imposta contra os sistemas e saberes locais.

Esse conjunto de violências, que produzem a fome e a insegurança alimentar, concretiza e incapacita as populações empobrecidas de ter acesso contínuo aos alimentos nutricionalmente saudáveis em quantidade e qualidade suficientes. Os mecanismos que põem em funcionamento tal realidade se sobressaem na atual conjuntura quando o aumento da inflação, junto com o aumento do desemprego e do trabalho informal, viabiliza o distanciamento do acesso, da compra e do consumo dos alimentos, vulnerabilizando modos de existência. Ainda, a violência da fome se fortalece em um conjunto de pandemias que sustentam a racionalidade do empobrecimento. Ou seja, segundo José Graziano (2020), estamos vivendo uma Sindemia que inclui fome, obesidade, crise climática, covid-19.

Portanto, a limitação do acesso à comida viola aquilo que foi construído na política de segurança alimentar e nutricional no Brasil, em 15 de setembro de 2006, a qual determinou, entre diversos artigos, as orientações para a garantia do alimento enquanto direito fundamental inerente à dignidade da pessoa humana e, em suas disposições gerais, destaca que a segurança alimentar e nutricional abrange, em seu primeiro inciso, do artigo 4:

[...] a ampliação das condições de acesso aos alimentos por meio da produção, em especial da agricultura tradicional e

Foto: Timur Weber / Pexels



familiar, do processamento, da industrialização, da comercialização, incluindo-se os acordos internacionais, do abastecimento e da distribuição dos alimentos, incluindo-se a água, bem como da geração de emprego e da redistribuição da renda (LOSAN, 2006, p. 4).

Então, a fome e a insegurança alimentar (InSan) representam as faces da violência orquestrada pelo atual governo federal, que vem conduzindo a racionalidade do Estado Soberano de morte e que se instrumentaliza para a destruição material dos corpos. Essa afirmação se sustenta com os dados dos relatórios da VIGISAN que, desde o início da pandemia da covid-19, vem divulgando tal realidade. Em 2020:

Os resultados do inquérito mostram que nos três meses anteriores à coleta de dados, menos da metade dos domicílios brasileiros (44,8%) tinha seus(as) moradores(as) em Segurança Alimentar. Dos demais, 55,2% que se encontravam em Insegurança Alimentar; 9% conviviam com a fome, ou seja, estavam em situação de IA grave, sendo pior essa condição nos domicílios de área rural (12%). (VIGISAN, 2021, p. 9).

Do final de 2021 para 2022, no Brasil, “São 125,2 milhões de pessoas em IA e mais de 33 milhões em situação de fome, expressa pela IA grave” (VIGISAN, 2022, p. 38). Ou seja, a necessidade urgente de acessar comida escancara a realidade que passa a população brasileira, bem como o abandono da proteção social que as políticas públicas deveriam garantir. Com a má distribuição de renda e o aumento da inflação, o Brasil apresenta, em sua estrutura, sistemas alimentares concentrados, não acessíveis e nada sustentáveis. Consequentemente, o investimento se dirige à produção da monocultura, ao incentivo do agronegócio em detrimento da agricultura familiar e à não fiscalização do uso de agrotóxicos no território nacional. Assim, tal racionalidade financeirizou o alimento como objeto do mercado e não como direito dos povos. Essa dinâmica viabiliza a reprodução da violência do Estado Soberano, mantendo a fome e a insegurança alimentar e nutricional como ferramentas de destruição dos modos de existência que habitam o espaço rural e urbano.

Entre os domicílios rurais, o segmento da agricultura familiar sofreu o impacto da crise econômica, mas foi especialmente afetado pelo desmonte das políticas públicas voltadas para o pequeno produtor do campo. As formas mais severas de IA (IA moderada ou grave) estavam presentes em cerca de 38,0% dos domicílios de agricultores(as) familiares/ produtores(as) rurais. A prevalência de IA grave era de 21,8%, mostrando que a fome atingia os moradores de mais de 1/5 dessas habitações (VIGISAN, 2022, p. 42).

Foto: Pressfoto / Freepik



É importante afirmarmos que a fome existe não porque não há alimentos; ao contrário, existe no Brasil uma produção potente de alimentos, porém o poder de compra vinculado à geração de renda foram diretamente afetados de 2020 pra cá, pois a pandemia da covid-19 inviabilizou postos de trabalho, e o isolamento, para a não disseminação do vírus, ocorreu de forma desigual, impedindo famílias inteiras de gerar sua renda. Portanto, para que a fome seja atacada, é primordial que aconteçam incentivos de políticas voltadas às práticas coletivas e aos saberes locais, práticas de circuitos curtos de produção e de comercialização que viabilizem o amplo acesso aos alimentos.

A construção da Política Nacional de Segurança Alimentar (SAN) e a Política do Desmonte

Os movimentos sociais populares estão na linha de frente das lutas de combate à fome, constituindo-se em atores estratégicos na construção de uma nova geração de políticas públicas no país (GRISA e SCHNEIDER, 2015). A partir de 2003, o Brasil adotou importantes medidas de combate à fome. Criou-se o *Programa Fome Zero*, em torno do qual se aglutinaram as principais forças sociais atuantes das lutas históricas das populações oprimidas e marginalizadas pelo Estado, comandado pelas elites nacionais e internacionais, especialmente através das políticas neoliberais implementadas no período pós-ditadura cívico-militar (1985-2002).

No período de 2003 a 2015, em um novo ambiente institucional e político, foram realizados muitos avanços na construção de diversas políticas públicas (em que pesem as muitas contradições). Destaca-se a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional –

PNSAN, para a qual foi criado o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A partir da aprovação da LOSAN (Lei Orgânica de Segurança Alimentar), a alimentação tornou-se um dever do Estado, estimulando a criação de leis de SAN que estabeleceram estratégias de construção da política nos demais níveis federativos. A estratégia contou com a constituição das Câmaras Intersetoriais de Segurança Alimentar (CAISAN) para a gestão da política no âmbito do poder público; com a realização de Conferências de Segurança Alimentar e Nutricional. Reativou-se o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) e estimulou-se a constituição dos Conselhos de SAN nos estados e municípios, priorizando o fortalecimento de ferramentas de participação popular e tomada de decisão coletiva.

Nesta perspectiva, materializou-se o desenvolvimento de um diagnóstico da (in)segurança alimentar, a partir do qual se elaboram mutuamente os Planos de SAN. O conjunto – diagnósticos, planos, Câmaras Intersetoriais e Conselhos – constitui a política de SAN e, integrados

nacionalmente, por processos de adesão espontânea, constituem o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN). Isso possibilitou uma integração de políticas públicas, com destaque para ações integradas com o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

No entanto, a partir de 2016, com o impeachment/golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, intensificaram-se as políticas neoliberais tanto na gestão de Michel Temer (2016-2018) como na de Jair Bolsonaro (desde 2019-) (SANTOS JUNIOR *et al.*, 2020).

A situação do retorno do Brasil ao “mapa da fome” foi agravada pelos impactos da pandemia de covid-19 e destacada pelo inquérito nacional sobre a Insegurança Alimentar no contexto da Pandemia covid-19 no Brasil, conforme já apontado (Rede PENSSAN, 2021 e 2022). Os dados demonstram que o país retrocedeu às condições de 2004, quando da implementação desse conjunto de políticas.

A política de desmonte de políticas sociais tem ênfase na desarticulação de ações voltadas para a garantia da segurança e da soberania alimentar; como o investimento na agricultura familiar camponesa; a aquisição direta de alimentos saudáveis para a alimentação escolar e população vulnerabilizada; o controle de preços e a manutenção de estoque público, etc.

Agricultura familiar

Ações de valorização da agricultura familiar camponesa e do abastecimento alimentar foram descontinuadas. Atualmente, o Ministério da Agricultura serve, quase que exclusivamente, aos interesses do *agronegócio*, que visa ao mercado exterior e à desoneração desorganizada dos custos de produção. Em um dos seus primeiros atos oficiais como presidente, Jair Bolsonaro extinguiu o CONSEA, o que inviabiliza a articulação institucional e a construção de uma agenda pública capaz de promover o direito à alimentação de forma mais justa.

O CONSEA instituiu programas como o PAA e o Programa de Cisternas, os quais ajudaram a consolidar o SISAN, que era composto também pela Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN). No mesmo sentido, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) vem sendo enfraquecido e corre o risco de ser desfigurado por mudanças na legislação, como o projeto de lei que institui a reserva de mercado à carne suína, nas compras públicas destinadas ao abastecimento escolar e que retira a prioridade na escolha de fornecedores assentados da reforma agrária e os povos das comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas), pelos gestores do programa.

A definição de cotas mínimas para produtos de alguns setores da indústria alimentícia hegemônica é mais um ataque à soberania alimentar de diferentes regiões do Brasil, pois prejudica os agricultores dos povos quilombolas e camponeses. Iniciativas protagonizadas pela elite do agronegócio, como as *Mães do Agro*, começam processos de

Foto: Ia Huh / Unsplash





Foto: Freepik

ataques, buscando cercear a divulgação de conteúdos que revelem os danos provocados por alimentos ultraprocessados e ultraenvenenados e que ofereçam alternativas ao modelo agrícola e industrial corporativo dominante. A liberação intensiva do uso de agrotóxicos na agricultura brasileira e na gaúcha, além de impactos à saúde humana, traz consigo severos danos diretos ao meio ambiente.

O cenário pré-covid-19 já não se mostrava favorável às políticas públicas de SAN. A pandemia serviu de pretexto oportunista para governos mal-intencionados, com a escusa de “estancar os impactos socioeconômicos da pandemia”, como evidenciado no Rio Grande do Sul.

No caso do estado gaúcho, antes mesmo da pandemia, o Ministério Público Federal (MPF) instaurou inquérito civil para apurar por que o governo do estado do RS não estava cumprindo os percentuais do PNAE – a lei estabelece origem na agricultura familiar de pelo menos 30% dos produtos adquiridos pelo Programa para a liberação de recursos do FNDE. O MPF apontou, ainda, a existência de outras deficiências estruturais graves na rede de ensino do estado, como a falta de nutricionistas e de merendeiras nas escolas e a falta de transparência na divulgação dos gastos com merenda escolar. O inquérito resultou em uma recomendação de cumprimento dos percentuais definidos pela Lei nº 11.947/2009 por parte da SEDUC/RS, sob pena de responsabilidade dos gestores e do próprio chefe do Executivo em

caso de descumprimento. Nada aconteceu. Muito pelo contrário, a condição pandêmica deflagrou um oportunismo do poder público (nas esferas federal e estadual) no sentido de descaracterizar o programa, aproveitando-se da situação para realizar aquisições da iniciativa privada sem respeito às diretrizes definidas pelo PNAE. Com a chegada da covid-19, tanto as escolas públicas como as feiras livres de rua, principais meios de escoamento da produção, precisaram suspender suas atividades.

Mapa da fome

As escolas readaptaram-se e aderiram ao método remoto de ensino, fazendo com que não houvesse mais distribuição da merenda escolar. Entretanto, com o alto desemprego e o Brasil retornando ao mapa da fome, necessitava-se de medidas urgentes para que esse alimento voltasse a chegar até os estudantes. Foi quando o governo do estado, surpreendentemente, optou por adquirir, conforme ata de dispensa de licitação 0249/2020, 185 mil kits de cesta básica para a mitigação dos efeitos da pandemia junto ao Atacadão Comércio de Gêneros Alimentícios Ltda, que somou um gasto de R\$ 23.978.728,20. Ignorou o contexto de grave crise que a Agricultura Familiar enfrentava e, conseqüentemente, o texto da Lei nº 11.947/2009.

As entidades representativas da agricultura familiar no Rio Grande do Sul, em conjunto com o CONSEAR/RS, não se omitiram diante desse cenário e realizaram importante articulação e denúncia dessa medida. Esse feito provocou a articulação de uma relevante rede de organizações ligadas ao campesinato e à luta pela Soberania Alimentar. Como resultado, conquistou-se a Chamada Pública Centralizada em cada uma das 30 CRES (Coordenadorias Regionais de Educação), denominada de “Chamada pública com habilitação centralizada”. Ou seja, cada Coordenadoria teria que organizar a sua demanda e publicar chamadas públicas unificadas por região, deixando a organização da entrega e logística a cargo das escolas. Os números reais de aquisição da Agricultura Familiar foram muito aquém dos 30% estipulados, mas não encontramos dados atualizados sobre essa aquisição na pandemia. Contudo, a avaliação feita por organizações da agricultura familiar foi de que tal modalidade conseguiu assegurar a aquisição de uma quantidade considerável de alimentos, que, apesar de estar muito abaixo das pretensões iniciais, contribuíram para a mitigação dos impactos socioeconômicos da pandemia na população camponesa. De acordo com o CONSEAR/RS, o governo do RS fechou o ano de 2021 com R\$ 26 milhões, oriundos do PNAE, que não foram executados, o que fez com que esses recursos fossem reprogramados para execução no ano de 2022. A não utilização desses recursos públicos no referido ano afetou cooperativas e agricultores familiares, causando prejuízos na economia local, além de deixar milhares de famílias de estudantes da rede pública sem acesso aos alimentos, enquanto as escolas estavam fechadas.

Omissões

São muitas as omissões do governo do Rio Grande do Sul. O problema da deriva e dos resíduos de agrotóxicos tem impactado na produção de uvas, azeitonas, maçãs e outras culturas sensíveis, com preocupação especial para os casos de mortandade de enxames de abelhas. Recentemente, houve registros de contaminação por deriva de pulverização aérea de agrotóxicos em territórios agroecológicos, como o caso dos assentamentos da reforma agrária em Nova Santa Rita e Eldorado do Sul. Na contramão do problema, conforme já apontado, o governo do RS aprovou na Assembleia Legislativa e, posteriormente, sancionou uma Lei que flexibiliza o controle de agrotóxicos, permitindo produtos proibidos nos países de origem. No mesmo sentido, tramita um projeto de lei (PL nº 115/2021) que cria crédito emergencial para a agricultura familiar, visando à produção de alimentos. O PL já foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça, porém, a base do governo tem impedido que esse seja apreciado em plenário.

Em resposta a esta pauta da agricultura familiar, o governo do estado anunciou em julho deste ano o programa SOS Estiagem, o qual, baseado em critérios do Cadastro Único, deverá repassar em parcela única o valor de R\$ 1.000 a cerca de 65 mil famílias de agricultores familiares, assentados da reforma agrária e povos e comunidades tradicionais. As entidades representantes do setor afirmam que o valor é insuficiente, burocraticamente, inacessível para quem está em situação de extrema pobreza, além de deixar de fora

Foto: Igor Sperotto / Sinpro/RS



quase 200 mil famílias que não se enquadram nos critérios adotados pelo governo.

Na carta política da VIII Conferência Estadual de Soberania e Segurança Alimentar, ocorrida nos dias 27 e 28 de julho de 2022, os conferencistas denunciam e responsabilizam o governo do estado do Rio Grande do Sul por omissão quanto à sua obrigação constitucional, enquanto ente federado do Estado brasileiro, referente ao Direito à Alimentação. Omissão essa por estar, desde 2019, sem um Plano Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional e sem o funcionamento da Câmara Intersecretarias de Segurança Alimentar e Nutricional – CAISAN, ignorando as recomendações e os alertas feitos pelo CONSEA-RS ao longo dos últimos anos. A gestão do estado do RS não possui estratégia de gestão voltada à segurança alimentar e nutricional, muito menos de enfrentamento à fome como um problema complexo, estrutural, estruturante e que necessita de políticas públicas intersetoriais.

Considerações Finais

Como foi problematizado no decorrer deste artigo, estamos vivendo no Brasil a face da violência estrutural do Estado Soberano, que são a fome e a insegurança alimentar e nutricional. Isso significa que quanto menos políticas públicas de proteção social e de reconhecimentos dos saberes locais e das práticas coletivas de produção e de comercialização, mais incentivo para a produção com agrotóxico, para o agro-negócio e para a monocultura. Consequentemente, a exaustão do solo gera o impacto ambiental que corrói, em uma dinâmica veloz, a destruição dos modos de existência que ocupam o espaço rural e urbano, bem como os territórios e suas territorialidades construídas milenarmente. Como exemplo, o ataque à política nacional de segurança alimentar e nutricional pelo atual governo federal em seu primeiro dia de mandato com o desmonte do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Entretanto, mesmo com o corte de recursos, com os desmontes do conselho nacional e de programas vinculados à política de segurança alimentar e nutricional, a sociedade civil organizada, a partir dos movimentos sociais populares junto aos conselhos estaduais e municipais no território brasileiro, seguiu lutando e denunciando a faceta da necropolítica.

Concretamente, todo conjunto orquestrado para avançar a fome e a insegurança alimentar e nutricional teve como alvo central as dimensões de raça, classe, gênero e sexualidade, legitimando que ainda vivemos com a imposição da racionalidade colonial no sistema capitalista, racionalidade que reproduz o discurso da defesa da propriedade privada da terra desde 1850, sublinhando que a questão agrária é central para manter a estrutura fundiária concentrada. Portanto, a fome e a insegurança alimentar e nutricional apresentam a incapacidade de acesso regular dos alimentos de qualidade e com quantidade suficiente, essa incapacidade que é imposta e construída pelas políticas do Estado de Morte.

Nota

- 1. Coord. GEP Questão, agrária, urbana e ambiental/ Observatório dos conflitos da cidade/ UCPEl, Integrante do Fórum em defesa da soberania e da segurança alimentar e nutricional/ Pelotas, Conselheira Municipal da Segurança alimentar e nutricional Pelotas.
- 2. Coord. GEP Questão, agrária, urbana e ambiental/ Observatório dos conflitos da cidade/ UCPEl, Integrante do Núcleo de Economia Solidária Incubação de Cooperativas/ UCPEl, Integrante do Fórum em defesa da soberania e da segurança alimentar e nutricional/ Pelotas, Conselheiro Municipal da Segurança alimentar e nutricional Pelotas.

Referências

CONSTITUIÇÃO (1988). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://Constituição da República Federativa do Brasil \(senado.leg.br\)](http://Constituição da República Federativa do Brasil (senado.leg.br)). Acesso em: 17/07/2022.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRAZIANO, José. **Curso Questão Agrária e Soberania Alimentar**. 2020. Disponível em: (102) Aula 01 Soberania Alimentar e Crise Alimentária - Curso de Questão Agrária e Soberania Alimentar. - YouTube. Acesso em 10/07/2022.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S.. **Três Gerações de Políticas Públicas para a Agricultura Familiar e Formas de Interação entre Sociedade e Estado no Brasil**. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S125-S146, 2014 – fevereiro de 2015.

LOSAN(2006). **Lei Número 11.346**. Brasília, DF: Senado Federal, 2006. Disponível em: [lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional \(planalto.gov.br\)](http://lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional (planalto.gov.br)). Acesso em: 15/07/2022.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Volume 15, N. 1. RJ: Revista Arte&Ensaio, 2018.

SANDEL, Michael J. **A Tirania do Mérito**. O que aconteceu com o bem comum? 5. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SHIVA, Vandana. **Monocultura da Mente**. São Paulo: Editora Gaia, 1999.

VIGISAN – **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil - 2021**. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN e Instituto Vox Populi. Disponível em http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf Acesso em agosto de 2021.

VIGISAN – **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil – 2022**. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN e Instituto Vox Populi. Disponível em <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>Acesso em junho de 2022.

Liberdade de Cátedra é de direito?

Marcos Kammer

Professor do Instituto Superior de Formação Humanística da UCPel, mestre em Filosofia pela PUCRS.

"A liberdade de ensino possibilita e garante um desenvolvimento amplo da ciência e da pesquisa no país. Essa liberdade, frisamos, visa a exterminar qualquer tipo de autoritarismo e de manipulação que a educação possa sofrer. A liberdade de ensino pressupõe, antes de tudo, a ideia de que os professores podem trabalhar segundo suas convicções, não estando obrigados a ensinar o que os outros impõem." Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra

Lançamos uma pergunta óbvia: - O que é feito da liberdade de Cátedra? Talvez um tempo atrás nem pensássemos na necessidade de defini-la, de fazer-lhe apelo, de pressupor que cátedra e liberdade fossem inexoravelmente associadas, assim como o direito de aprender, o direito à livre expressão do pensamento, do debate e da crítica. Afinal, para que serve o conhecimento senão produzir reflexividade e dela, reciprocamente, significar a prática, redimensioná-la, reconsiderá-la em seu sentido reprodutivo, retroativo, de inovação, de estagnação, de transformação? Seria óbvio ainda esta relação entre teoria e prática? Será que ainda podemos pressupor a inerência do direito da liberdade de ensino se o que se observa é justamente o silenciamento do professor? Não é justamente isso que temos quando a definição dos fins são o "mercado", tecnologias, necessidade de inovação, empreendedorismo e eles são postos como fins quase que sectários, indiscutíveis da educação?

Em que pese a escola como campo de batalha simbólica, da argumentação fundamentada, a percepção subjetiva da con-

vicção afirmada na frase de epígrafe não parece soar como estranha? "...não estando obrigado a ensinar o que os outros impõem"?

Seria isso mesmo se é de nosso cotidiano vivenciar a experiência da prevenção, do acautelamento, da abstenção, do melindre e do desvio quando os temas são capazes de constrangimentos? Temas como família, moralidade, educação sexual, gênero e política são exemplos disso. Imagine agora o tema aborto, sexualidade, ditadura militar. Ou armamentismo, polarização política, segurança pública, garimpo, milícias, agronegócio, genocídio, meio ambiente, pesticidas, desigualdade social... Ponha no rol flatulência bovina e produção agropecuária.³

Muito embora seja da natureza acadêmica a controvérsia, o tema liberdade de cátedra busca sua referência conceitual justamente nos momentos mais duros da história, quando ela é posta em xeque. Deflagrado e naturalizado que se invertam os polos em relação a um dever (e por isso um direito) de ofício para um medo do ofício, lá estão os/as professores/as a refazer o dever de casa sobre o modo de como ensinam, repensando e se subjugando ao imaginário de quem não se formou no ofício e quer, unilateralmente, prescrever o que deve ser o ensino, seu conteúdo, seus fins, sua ética e sua metodologia. Isto posto, pergunta-se: – afinal, como se chegou a tanto?

Os anos de chumbo

O AI-5 talvez seja a memória mais imediata das vítimas dessa história. Não foram poucos os professores perseguidos e obrigados ao afastamento compulsório das universidades, aposentados e varridos das instituições nos anos 1970. Recrutava-se pela exigência dos atestados ideológicos como critério de entrada na carreira docente e garantia da isenção do conhecimento transmitido. Nem liberais, como Anísio Teixeira, con-

victo de uma educação para um sujeito ativo, passaram isentos das perseguições que lhe levaram à morte.

O “Brasil, ame-o ou deixe-o!”, ainda nos anos 1970, em seu ufanismo desenvolvimentista, moralista e ditatorial, não deixou de censurar nem esconder toda sorte de produção artística, informação, crítica ou denúncias, enquanto nos porões da ditadura civil militar legitimava-se toda sorte de atrocidades.

A campanha pela anistia, o movimento pela redemocratização, a abertura política, as diretas-já fizeram que o país se reencontrasse um pouco mais consigo mesmo. Veio a Assembleia Constituinte e parecia que teríamos, enfim, um alento em nossa capacidade de se autotutelar e nos darmos a lei, embora, lá nos meandros desta mesma carta, se deixasse intocada toda a violência cometida nos anos de chumbo.

Muitos/as dos/as docentes vieram desse tempo ou se formaram a partir dessa contextualização histórica. Somos contemporâneos da nova LDB, da liberdade do direito de aprender e ensinar, do direito fundamental da escola como lugar do conhecimento e da aprendizagem, da socialização e do direito da formação cidadã, e não parecia a ninguém que a escola fosse o lugar daquele passado remoto em que seu trabalho

seria censurado ou denunciado. Nem tampouco que fossem os/as professores/as a fazer revolução ou desencantassem uma nova utopia para os brasileiros. No máximo, o direito ao conhecimento e sua produção em meio a uma escola que continuou sendo dualista e cada vez mais mercantilizada e, por assim dizer, reprodutivista da ordem liberal hegemônica.

Os novos Cruzados

Quase que de supetão, a gangorra novamente começa a pender quando pequenos privilégios passam a desfigurar os projetos da classe média tradicional e suas aspirações históricas de ascensão social. O pesadelo de arranhar os seus interesses de classe balança com a lei das cotas raciais e com a mobilidade das classes C e D (eufemismo para falar dos pobres!), que antes sequer cogitavam um lugar na academia com políticas de inclusão social e distribuição de renda. As políticas públicas de financiamento estudantil, o FIES, PROUNI, a democratização do acesso com o ENEM, a criação de mais instituições de ensino superior e ensino técnico, a descoberta do Pré-sal e a destinação de parte de sua receita para a educação projetavam transformar também a educação brasileira. “A que horas ela volta”⁴, o filme, sintetiza

Foto: Kristina Paparo / Kristina Paparo



essas desacomodações de classe que o Brasil viveu. Discutiam-se os direitos dos trabalhadores domésticos ao registro formal de trabalho, enquanto os índices de desemprego batiam um dos menores índices na história recente do Brasil.⁵

Além da classe média, as elites financeiras se viram questionadas. Foram elas que, adiante, suscitariam os primeiros sinais de que o Brasil ainda guardava os ressentimentos contra seu povo que podia agora escolher trabalho. Havia ali uma oposição ferrenha às transformações em curso, mesmo que os ganhos do grande capital afirmassem a continuidade da ganância.

O *impeachment* misógino e artificioso de Dilma Rousseff mostrou isso. Da contestação da grande mídia às políticas públicas, a *Lava-Jato* foi a que melhor marcou o sentido de mais uma caolha campanha pela moralidade pública. As manifestações de rua que se sucederam foram o estopim de onde brotaram os grupos ultraliberais hoje presentes. MBL, Movimento Vem Pra Rua lacraram a ideia antissistema contra as políticas assistencialistas adotadas.

É em 2014-15 que outro movimento correlato começa a ganhar expressão pública. A *Escola sem Partido*⁶, idealizada pelo então procurador estadual de São Paulo, Miguel Nagib, toma corpo propondo uma legislação coibindo o que chamam de *doutrinação ideológica dos professores*. A proposta visava afixar nas salas de aula os direitos dos alunos de não serem supostamente doutrinados pelos professores. Capitaneadas por grupos fundamentalistas religiosos, uma série de iniciativas legislativas pipocou em favor da proposta que agora, além da doutrinação, apelava mais explicitamente à suposta ideologia de gênero, orientação sexual e contra o partidarismo e proselitismo escolar.

Os novos cruzados estavam à solta para bombardear qualquer desleixo para carimbar a escola como reduto da esquerdização e ideologização do ensino. Pobre Paulo Freire!

A introspecção da calúnia

A breve retrospectiva citada anteriormente não é sem motivo. Afirma antes que o embate sobre a escola, sua suposta ideologização, fez suas vítimas serem alvos de toda uma campanha que ainda se trava no país. As perseguições contra reitores de universidades, a prisão e os linchamentos de reputação que se fizeram - vide o caso do Reitor da UFSC, Professor Cancellier⁷, marcam bem o que foi a campanha. O ambiente esco-

Foto: Kenny Eliason / Unsplash



[Se pensarmos, veremos que todo trabalho pedagógico foi sequestrado pelos fins econômicos, pelo gerenciamento burocrático, nem participativo, nem democrático.

lar, embora nunca seja dissociado daquilo que a sociedade respira, submergiu como um novo submundo. Não são poucos os casos persecutórios que ganharam notoriedade. Os movimentos contra exposições artísticas, manifestações populares e alegorias dos desfiles de Carnaval são exemplos disso. Tudo posto, parece que Savonarola⁸ se fez novamente presente na Nova Jerusalém puritana.

Não bastasse a ignorância epistemológica que funda estes novos/velhos conservadorismos ao dizer-se impregnada por um espírito de neutralidade, o movimento conservador é, em todas suas nuances, autoritário e não se impõe pelo teor discursivo, dialógico. Ele é produto da unilateralidade que se assenta sobre estereótipos de uma escola ocupada supostamente por um único discurso. Foi isso que lhe garantiu tamanha arrogância e militância e que faz eco a tudo o que vimos recentemente sobre os negacionismos e o pastoreio bíblico no MEC. Foram dali também, de ministro em ministro, os ataques que se sucederam contra estudantes, docentes e a educação como um todo. MEC!

Nenhum protagonismo ao professor. Nenhum eco de que a educação possa ser emancipadora, progressista, ou que se deva investir na sua personalização. O que se viu foi exatamente o contrário. Claro que, no meio disso, a preconização de alguma liberdade de cátedra seja maluquice. O que vale é sua tutela e, muitas vezes, sua perseguição escamoteando o essencial: que a liberdade de cátedra se restringiu ao melindre que o professor leva a cada sala de aula que entra e a cada reunião pedagógica que se obriga a participar para

novamente não ser ouvido. Se pensarmos, veremos que todo trabalho pedagógico foi de alguma forma sequestrado pelos fins econômicos, pelo gerenciamento burocrático, nem participativo, nem democrático. Restam disso apenas a solidão, a depreciação da experiência e o desconforto com a profissão que obriga os professores a serem meios da realização calculista dos sonhos alheios, quase nunca de emancipação.

A violentação da subjetividade

Se assim posto, se a resignação é o conforto amargo do profissional de competências reprodutivistas para que liberdade, para que cátedra, *Bildung*⁹ ou o *sapere aude*¹⁰ se não há mais necessidade de considerá-lo como protagonista?

O sistema de dominação gerentocrático não se incomoda em fazer a educação um negócio, em fazer do aluno um cliente. O conhecimento transfeito em saber superficial transforma alunos e docentes em autômatos e mercenários úteis ao sistema, que competem entre si pela melhor tecnologia. Se o mercado e o púlpito são os novos centros, não há por que pensar na escola como espaço de formação e socialização, nem tampouco que o professor tenha incorporado dentro de si qualquer ideia do que seja seu empoderamento como sujeito ativo do ambiente educacional. Não é isso que se vê.

Ao contrário. Na normalização da violência feita historicamente por nossas elites, vê-se que podemos contar milhões de sacas e barris de *commodities*, mas não podemos

O trabalho do conhecimento, a subjetivação da experiência e a realização do humano são coisas que podem ser facilmente entregues aos pastores e suas legiões.

contabilizar a dor da fome, o seu contraditório. Se isso serve à sociedade servil sem que ela exploda, por que não serviria ao professor? Afinal, não é o Agro que é tudo?

Portanto, aquela historinha de professor fazer a diferença se não o empregam para refletir, mas para repetir, acaba por ser mero discurso vazio. A fragmentação do trabalho docente de muitas plataformas de EAD mostra que não se precisa sequer de sua existência. Hoje, temos o pós-professor¹¹, aquele profissional reduzido às migalhas do que foi um dia sua identidade. Apropriaram-se dela e instauraram uma repartição de seu trabalho, do qual ele não é mais sujeito, já que o saber pode ser agora meramente sequenciado mecanicamente, como qualquer trabalho precário.

Despersonalizado, os que sobraram vagam desorientados sobre o que foi feito do universo da educação. Sua dessubjetivação foi necessária para se contar os dólares das *commodities*, assim como para o cultivo das monoculturas são necessários a devastação e o imediatismo das armas. O trabalho do conhecimento, a subjetivação da experiência e a realização do humano são coisas que, por decorrência, podem ser facilmente entregues aos pastores e suas legiões.

Apenas para um breve veredito: se é de Hegel a ideia moderna da vontade subjetiva como contraponto ao domínio feudal, é de um economista norte-americano, Michel Hudson, a ideia de que no Brasil estamos tendo seu retrocesso equivalente¹². Se o que nos marca é esta brutalidade, a liberdade de cátedra como direito subjetivo segue os mesmos passos da superação da servidão. Superar a quimera do que é vivenciado de sua prática, mesmo que a Constituição e a LDB a prescrevam, seria antes, como começo, reconhecer que o que nos delegam para o trabalho docente falcaturou, faz muito, sua decência.

Foto: Jeremy Wilburna / Visualhunt





Notas

1. BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. Comentários à Constituição do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998. 8 v. p.435. In: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5344> visitado em 01/08/22
2. Art. 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
...
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, (...)
3. Consultar: <https://www.diariopopular.com.br/geral/aula-de-biologia-gera-nota-publica-contra-professor-170193/>
4. https://www.youtube.com/watch?v=xJ40jj_uDqk
5. https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego
6. <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>
7. Para quem quiser rememorar o caso:
<https://www.youtube.com/watch?v=kG2mask6Kbl>
8. <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/5-curiosidades-sobre-girolamo-savonarola-o-frei-que-tentou-acabar-com-renascenca.phtml>
9. Sobre *Bildung*: OLIVEIRA, 2014.
10. "Sapere aude! Tenha coragem de fazer uso de seu próprio entendimento." In: KANT, 1974.
11. Ver Revista Textual. V. 1 nr. 30 (junho/2022): Artigo de Ferraro, José Luis. *Pós-professor: agenciamentos e fundamentalismo pedagógico*.
12. Michael Hudson: "você estão vivendo o equivalente a uma sociedade feudal, mas em vez de latifundiários, vocês têm financistas" - Brasil 247 visitado em 01/08/22.

Referências

- HEGEL. J.W.F. **Filosofia do Direito**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: Que é esclarecimento [Aufklärung]. In: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**: Hegel e o advento da teoria social. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MUTUOKA, Ingrid. **Professores: entre a vigilância e a autonomia para ensinar**. In: Centro de referência Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/professores-entre-vigilancia-e-autonomia-para-ensinar/> visitado em 01/08/22.
- OLIVEIRA, Avelino e Neiva: **Modelos de formação humana: Paideia, Bildung e formação omnilateral**. In: Bombassaro e outros (org). *Percursos Hermenêuticos e Políticos*. Editoras UPF, Edipucrs e Educ. Porto Alegre, 2014.
- SLONGO Garcia, B. E. S., Pimentel, P. C., & Ferreira, J. M. (2021). **Uma moeda, duas faces: Representações sociais da liberdade de cátedra no ensino superior do Brasil**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(11). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5344> visitado em 01/08/22.
- SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**. São Paulo: LeYa, 2015.

artigo

Angelo E. Battistini
Marques

Engenheiro, Mestre e Doutor
em Engenharia, Especialista em
Educação. Professor do Instituto
Mauá de Tecnologia.

Suze Piza

Filósofa, Mestre e Doutora
em Filosofia. Professora da
Universidade Federal do ABC.

**No campo da educação
ou, em menor escala, do
ensino-aprendizagem,
as metodologias ativas
compreendem qualquer
ação pedagógica
organizada para colocar
estudantes como
agentes ativos no
processo formativo.**

Metodologias Ativas: o resgate de um conceito

A defesa do uso de metodologias ativas na educação tem sido cada vez mais recorrente nos últimos anos. Como usualmente acontece, em tempos de falência da palavra, a expressão é usada de forma descolada do seu contexto, apresentada como solução mágica para os infindáveis problemas enfrentados nas instituições educacionais. Neste artigo, procuramos definir este conceito, bem como as implicações dessas práticas pedagógicas para o atual contexto educacional brasileiro, além de indicar alguns dos aspectos ideológicos que estão envolvidos em seu uso.

O que são e o que se têm denominado “metodologias ativas”?

Método é um caminho lógico, sistemático e racional para se chegar a um objetivo. É um processo intelectual ou empírico de abordagem de problemas mediante a análise prévia e sistemática de todas as vias possíveis de acesso à solução. Metodologia pode ser definida como o discurso sobre o método ou, no caso em referência, a aplicação de um método, corpo de regras e operações necessárias para resolver problemas educacionais.

No campo da educação, ou, em menor escala, do *ensino-aprendizagem* (termos indissociáveis), as metodologias ativas compreendem toda e qualquer ação pedagógica organizada para colocar o/a estudante como *agente ativo* no processo formativo. Nas palavras de Paulo Freire:

"...Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim."¹

A partir de Freire, fica evidente que o processo educacional é intencional, uma relação que envolve no mínimo dois agentes: educador/a e educandos/as. Metodologias ativas seriam um conjunto de procedimentos, operações, recursos que contribuem para que as atividades pedagógicas sejam realizadas a termo. Esse processo acontece de diferentes maneiras, que vão desde dinâmicas de grupo desenvolvidas em salas de aula que incentivam a participação de estudantes, como, por exemplo, debates, aulas invertidas ou a instrução por pares, até as formas de abordagem e condução de um curso, como a Aprendizagem Baseada em Problemas ou as mais diversas formas que educadores e educadoras elaboram sua prática educativa. O objetivo educacional do uso das metodologias ativas é, além de garantir espaço ao estudante no processo formativo, evitar a armadilha de uma educação bancária, onde só os professores são os sujeitos do processo.

Não existe uma única metodologia ativa, mas um conjunto de técnicas e recursos pedagógicos que podem ser mobilizados dentro ou fora do local físico de uma sala de aula, utilizando ou não ferramentas tecnológicas. Como disse Freire, a

própria forma de conduzir um discurso quando se insere o estudante na construção da compreensão de um objeto já é um processo ativo. Importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem é sempre uma ação organizada por educadores em que os/as estudantes são corresponsáveis pela construção, produção e reprodução do conhecimento.

Nos últimos 40 anos, as ciências cognitivas têm sido mobilizadas em várias áreas. Há diversos estudos sobre como o conhecimento é construído e como o cérebro humano se desenvolveu a ponto de poder acumular o que foi aprendido pelas gerações anteriores e ampliar sua interpretação do seu entorno. Esse ramo da ciência inclui as áreas de computação e neurociências, seja na coleta de dados do funcionamento do cérebro, seja na tentativa de emular o pensamento humano através das máquinas (Nicolelis, 2020).

No âmbito da educação, todas essas contribuições levaram a grandes mudanças nas concepções dos currículos e formas de tratar os conteúdos de maneira a tornar o processo de aprendizagem mais efetivo (Bransford, 2000). Se, há um século, o foco da educação escolar era na transmissão de habilidades por meio de estímulo, resposta e recompensa, aos poucos foi se ampliando a compreensão da complexidade do raciocínio humano, levando-se em conta emoções e vários fatores ambientais nos quais os estudantes estão imersos, trazendo o real significado da educação.

Foto: Jason Goodman / Unsplash



artigo

Metodologias Ativas:
o resgate de um conceito

Todos esses acúmulos são importantes, mas não podemos pensar toda a discussão acerca das metodologias ativas de forma rasa, nem disciplinar. Afinal, a proposição e o planejamento de atividades acadêmicas devem ser informados por conhecimentos especializados dos campos da educação e do ensino na interface com os demais campos quando esses entendem a aprendizagem como um processo de socialização em uma certa comunidade, envolvendo a apropriação não apenas de conceitos e teorias, mas também de práticas e discursos próprios da comunidade. Esses processos, extremamente complexos, envolvem tanto o plano social quanto o plano individual, e são mediados pelo uso da linguagem. No caso do ensino superior, etapa da educação que as metodologias ativas têm mais sido reivindicadas, o ensino-aprendizagem envolve a socialização em conceitos, práticas e discursos próprios ao campo acadêmico. Isso significa que não se podem isolar múltiplas determinações em uma técnica. Evidentemente, essa visão mais complexa de ensino-aprendizagem importa grandes desafios ao planejamento do ensino, pois reconhece a centralidade da mediação do/a docente e as interações entre estudantes ativos. Não podemos, portanto, pensar as metodologias ativas apenas como melhores formas para transmissão de informações, como fenômeno restrito a processos cognitivos individuais. A compreensão dos processos educativos definitivamente não se limita aos fenômenos da cognição. Além do já mencionado campo da neurociência para a educação, queremos destacar a contribuição de outros campos como a Filosofia, a Sociologia da Educação, a História da Educação, os Estudos do Currículo, o campo das Políticas Públicas, da Formação de Professores, da Educação mediada por Tecnologias, entre outros.²

Pensar as metodologias ativas a partir de Paulo Freire exige colocar como ponto de partida que os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos são extremamente valiosos na produção de conhecimento, afinal, as conexões cerebrais que vão se formando ao longo de toda a vida vão moldando o cérebro, levando a novas perspectivas na leitura e na



atuação do indivíduo (Herculano-Houzel, 2010). Porém, isso não significa de nenhuma maneira que o processo de produção de conhecimento será realizado apenas com conhecimentos prévios. O mundo do/da estudante mostrará as singularidades presentes no processo formativo.

O papel profissional do professor, além de seus conhecimentos técnicos na sua área de formação específica, é compreender esse desenvolvimento da aprendizagem e coordenar recursos pedagógicos para promover a aprendizagem efetiva de seus alunos. Ainda nas palavras de Paulo Freire:

"Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho".³

O uso de metodologias ativas requer, portanto, um preparo e uma compreensão por parte da docência e da gestão das instituições do real sentido do educar.



Foto: Kenny Eliason / Unsplash

L Na academia, são várias as formas de se retratar situações reais, de modo que a análise de um cenário traga uma visão crítica.

As metodologias mais difundidas

Apresentamos aqui algumas das mais conhecidas e difundidas metodologias. Podemos, para efeito de compreensão, dividir as metodologias em dois grandes grupos:

- As dinâmicas de sala de aula.
- Abordagens metodológicas baseadas em situações reais.

Dinâmicas de aula

Dinâmicas de sala de aula são formas de condução da aula que envolvem a participação mais ativa dos alunos, sem, necessariamente, alterar de maneira radical a aula "tradicional", expositiva.

a) Aula invertida

Lembram da aula de matemática? O professor explicava e resolvia um ou dois exercícios na sala de aula e depois dava uma tarefa, em geral uma lista com vários exercícios, para fazer depois da aula. Nesse momento, o aluno sozinho, apareciam as dúvidas. Na aula invertida acontece o oposto, o professor grava ou indica um vídeo com a explicação para ser visto antes da aula. No momento da aula presencial, o professor propõe os exercícios e ajuda os alunos nas suas dúvidas.

Claro que essa não é a única dinâmica possível. O professor pode, em vez de exercícios, propor um debate, ou uma dinâmica de grupo para que os alunos trabalhem e discutam entre si. O importante é que a parte expositiva da aula é feita antes do encontro direto com os alunos, seja através de vídeo ou um texto previamente lido pelos alunos (Nechkina, 1984). Os estudantes já chegam na aula cientes do que será tratado, eventualmente com dúvidas que só apareceriam depois, quando o professor não estaria disponível.

Vários resultados mostram que o contato prévio com o assunto da aula melhora o desempenho e a eficiência da aula (Marques, 2016; Cabi, 2018). O grande desafio aqui é que se trata de uma mudança cultural. Não é usual, na maioria das áreas, os alunos estudarem uma matéria antes da aula, se prepararem para uma aula.⁴

b) Instrução por pares

Muitas vezes, o aluno que entra em contato com um assunto pela primeira vez na exposição de um professor, conhecedor do tema, pode ter dificuldades de compreensão. Nesse ponto, a discussão com um colega (aqui designado como um "par") será importante na elaboração dos conceitos fundamentais. Na aplicação desse método, o professor propõe durante a aula uma ou duas questões conceituais para que os alunos discutam entre si. Aquele aluno que está mais adiantado acaba auxiliando a compreensão daquele com mais dificuldades naquele momento (Mazur, 2012).

c) Aprendizagem baseada em Equipes

(TBL - *Team-Based Learning*)

A técnica denominada TBL, muito usada em cursos superiores na área da saúde, é, na verdade, uma combinação de aula invertida com instrução por pares. Em uma primeira etapa, o aluno responde individualmente a quatro ou cinco questões sobre um texto previamente estudado para, em seguida, responder às mesmas questões em grupos pequenos (três a cinco estudantes). Em geral, o nível de acerto nessas questões é maior quando os alunos têm a possibilidade de discutir os assuntos entre si.

Em uma terceira fase, o professor propõe um problema (PBL) ou um estudo de caso (sobre o qual abordaremos a seguir) para que seja realizado em grupos, de forma que os alunos possam aplicar os conhecimentos.

d) World Café e Jigsaw

Várias dinâmicas de grupo tratam da aprendizagem colaborativa, em que os grupos aprendem e discutem e depois se misturam e compartilham as aprendizagens (*World Café*) (Brown, 2007), ou são organizados em grupos, cada um com um tema diferente e depois se integram e, conjuntamente, montam o quadro completo sobre o assunto (*Painel Integrado* ou *Jigsaw*) (Aronson, 2011).

Abordagens baseadas em situações reais

São várias as formas de se retratar situações reais sob o ponto de vista acadêmico, de modo que a análise ou a experi-

mentação de um cenário traga uma visão crítica sobre a importância dos conhecimentos e conceitos fundamentais. Essas abordagens podem ser divididas em três formas diferentes, mas são, basicamente, as mesmas, com enfoque e condutas distintas.

a) Estudo de caso

Partindo de casos reais, os estudantes analisam o que ocorreu, as razões e consequências, estudando os pressupostos teóricos que sustentam as argumentações e discussões. Essa fórmula se mostrou bastante eficiente porque, além de motivar os alunos, sustenta a aplicação e o significado da teoria.

b) Aprendizagem baseada em problemas (PBL)

Com a divulgação do desempenho dos alunos com o estudo de caso, os cursos de Medicina da Universidade Mc Master (Canadá) fizeram uma adaptação para o estudo de casos clínicos e denominaram essa forma de estudo de *Problem-Based Learning* (PBL - Aprendizagem Baseada em Problemas) (Henk, 2012). Embora muito semelhante ao estudo de caso, a principal diferença é que, em vez de analisar uma situação já estabelecida, apresenta-se um problema a ser resolvido. Para encontrar a solução do problema, os alunos devem identificar e estudar os

Tanto o PBL quanto o PjBL podem permitir soluções abertas, ou seja, não há um único caminho ou uma única resposta "correta".



Foto: Fran Innocenti / Unsplash

conhecimentos necessários. O professor, nesse momento, pode ministrar uma aula expositiva, apresentar livros, artigos ou vídeos que apoiem o aprendizado.

Ambas as abordagens, Estudo de Caso e PBL, criadas em situações específicas, foram, aos poucos, sendo adaptadas a outras áreas do conhecimento. Muitos trabalhos também mostram, de forma comparativa, as dificuldades e os resultados do desempenho dos estudantes que passaram parte da sua formação com o uso desses métodos. Em geral, o que se mostra é que o tempo para cobrir o conteúdo é maior, mas a aprendizagem e a retenção a longo prazo, bem como a conexão entre conhecimentos são facilitadas (Dochy, 2003).

c) Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL)

Uma variação do PBL é a Aprendizagem Baseada em Projetos, que aqui designaremos como PjBL. Nesse método, é apresentado um problema e os alunos criam uma solução, a qual pode ser um novo produto ou um novo serviço. Embora muito parecido com o PBL, visto que há um problema a ser resolvido, algumas diferenças devem ser destacadas. O PBL, de aborda-

gem teórica, é desenvolvido em uma ou duas semanas, ao passo que o PjBL possui uma abordagem mais prática e é mais longo, podendo durar um bimestre ou até o semestre inteiro.

A aprendizagem por projetos exige acompanhamento e avaliação constantes, e os aspectos teóricos devem ser apresentados durante a execução dos trabalhos. Além disso, é recomendável que seja empregado algum método de projeto, como o CDIO, *Design Thinking* ou PMI (Marques, 2021).

Tanto o PBL quanto o PjBL podem permitir soluções abertas, ou seja, não há um único caminho ou uma única resposta "correta". A variedade de soluções apresentadas pelos alunos é, na verdade, uma riqueza desses métodos, pois, ao explicar e discutir as soluções, os alunos desenvolvem a capacidade de argumentação e de análise crítica.

Metodologias Ativas como recursos de precarização da educação

Temos assistido, nas últimas décadas no Brasil, à financeirização da educação. Uma das formas mais eficientes deste projeto é o alastramento do EAD pelo país. Criar um discurso que reduza o processo educacional a um processo de aprendizagem e este como sendo responsabilidade do estudante (e não do professor) cai como uma luva em um modelo de negócios educacionais sem professores. Neste contexto, as metodologias ativas são destituídas do seu sentido pedagógico e epistêmico e ganham um caráter de mercado.

O discurso das metodologias ativas, que nas vozes de educadores comprometidos, sempre teve a ver com criar processos não autoritários, em que o/a estudante não fosse objeto e sim sujeito do processo de formação foi sequestrado para os fins do capital. A expansão do projeto EAD, em que o estudante aprende sem ninguém que o ensine, recheado por uma série de discursos como protagonismo, autonomia, independência intelectual, contou com diversas condições de possibilidade, mas principalmente com o contexto neoliberal que opera com sociabilidades pautadas na flexibilização de tempo dos indivíduos.⁵

O neoliberalismo sequestrou o conceito de metodologia ativa, associando-o à imagem do estudante como gestor de si mesmo, mesma peça fundamental que é usada hoje no merca-

artigo

Metodologias Ativas:
o resgate de um conceito

do de trabalho e que cria uma sociedade desamparada de laços sociais e direitos. O discurso educacional foi sendo, aos poucos, reformulado com uma linguagem empresarial. A “metodologia ativa” nesse contexto tem o único intuito de abandonar o estudante à própria sorte e com seus próprios recursos, no geral tecnológicos, e o professor supérfluo.

Nesse contexto de precarização neoliberal da educação, o que era discurso educacional será utilizado para desvalorização do trabalho docente, valorização das tecnologias de comunicação e dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esse aparato ideológico cuidadosamente planejado e reproduzido nas últimas décadas é o que sustenta a nova fase de privatização da educação que vivemos no Brasil. O que era para ser a construção de saberes coletivos, entre educadores/as e educandos, tornou-se uma verdadeira cruzada contra professores “atrasados”, “fora do seu tempo”, agora chamados de facilitadores ou orientadores, como se o nome professor fosse sinônimo de autoritarismo. O resultado da implementação deste projeto nada tem a ver com a autonomia do estudante e sim com a autonomia das instituições que financeirizam a educação e com lucro. Resgatar a gênese e o sentido pedagógico do termo metodologias ativas como ação e prática educativa é um dos caminhos para que não nos submetamos a esse projeto.

Notas

1. Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, pág. 116.
2. Essas ponderações foram produzidas coletivamente pelo GT Ensino Remoto, instituído em 2020 na Universidade Federal do ABC, no âmbito do COMFOR.
3. Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. pág. 67.
4. Nas aulas das disciplinas de Ciências Humanas e Filosofia, a prática de indicar leituras prévias é corriqueira. Nesse caso, a sugestão é que esse recurso seja usado também em outras áreas.
5. Ver Praun, Luci. Piza, Suze.

Referências

- Aronson, Elliot; Patnoe, Shelley. **The Jigsaw Method** (3rd ed.); Ed. Pinter & Martin Ltd. 2011.
- Bransford, John D. et al. **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School**. Washington DC: National Academic Press, 2000. (Há uma versão em português: **Como as pessoas aprendem** pela editora SENAC de 2007).
- Brown, Juanita; Isaac, David. **World Café**. Ed Cultrix, 2007.
- Burgess, A., Bleasel, J., Haq, I. et al. **Team-based learning (TBL) in the medical curriculum: better than PBL?**. BMC Med Educ 17, 243 (2017).
- Cabi, Emine. **The Impact of the Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement**. International Review of Research in Open and Distributed Learning. Volume 19, Number 3, July 2018.
- Crouch, Catherine H., Mazur, Eric. **Peer Instruction: Ten years of experience and results**. American Journal of Physics. no 69, September 2001.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., and Gijbels, D.. **Effects of problem-based learning: A meta-analysis**. Learning and Instruction, volume 13. 2003.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Editora Paz e Terra. 25a edição. 2002.
- Henk, Schmidt. **A brief history of Problem-Based Learning**. One-Day, One-Problem: An Approach to Problem-based Learning, no 21. 2012.
- Herculano-Houzel, Suzana. **Neurociências na Educação**. Ed. Cedec. 2020.
- Marques, Angelo E. B., Navarro, M. P.; Parra, F. T. S.; Zanini, A. S.. **Avaliação da utilização de Mapas Mentais como estímulo para aula invertida**. XLIV COBENGE, 2016.
- Marques, Angelo E. B.. **Projetos Acadêmicos Interdisciplinares: a aprendizagem baseada em projetos em cursos superiores**. São Paulo: Dialética, 2021. 123 p.
- Mazur, Eric. **Twilight of Lecture**. Harvard Magazine. March, 2012. Disponível em: <https://www.harvardmagazine.com/2012/03/twilight-of-the-lecture> (Acesso julho, 2022)
- Nechkina, Militsa. **Increasing the effectiveness of a lesson**. Communist (2): 51. 1984.
- Nicolelis, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo**. Ed. Crítica. São Paulo, 2020.
- Nobre, Francisco Edileudo; Sulzart, Silvano. **O papel social da escola**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103-115, Agosto de 2018.
- Piza, Suze, Praun, Luci. Universidad, Docencia y Neoliberalismo: el avance (in)oportuno de la educación a distancia y home office en medio a la pandemia. International Journal of Societies, Politics and Cultures, v. 2, p. 245-271, 2021.
- Considerações sobre “ensino remoto” e “ensino a distância” no período da quarentena da Covid-19 no âmbito da UFABC**, elaborada pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR-UFABC) – disponível em comfor.ufabc.edu.br

Foto: Freepik / Freepik.com





textual

R E V I S T A

Revista Textual

Av. João Pessoa, 919 – Porto Alegre - RS – CEP 90040-000

Fone: (51) 4009.2980 – e-mail: textual@sinprors.org.br

www.sinprors.org.br/textual



facebook.com/SinproRS



twitter.com/SinproRS



youtube.com/SinproRS



instagram.com/SinproRS