



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

SANDRA SOARES DELLA FONTE

MEMORIAL ACADÊMICO PARA PROFESSOR TITULAR

Vitória, junho de 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SANDRA SOARES DELLA FONTE

MEMORIAL ACADÊMICO PARA PROFESSOR TITULAR

Memorial apresentado à Comissão Especial para avaliação de desempenho, como requisito obrigatório para obtenção de acesso à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior.

Aprovado em 5 de agosto de 2022.

Comissão Especial (CES):

Dr. Antônio Carlos Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo
Presidente

Dr. Valdemar Sguissardi
Universidade Federal de São Carlos e
Universidade Metodista de Piracicaba

Dr. Dermeval Saviani
Universidade Estadual de Campinas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

Sandra Soares Della Fonte

Servidora com matrícula SIAPE: 1218475

Departamento de Ginástica/Centro de Educação Física e Desportos

Área/Subárea (CNPQ): Ciências da Saúde/Educação Física

Regime de Trabalho: 40 horas/Dedicação Exclusiva

Classe Nível D – Associado IV

Data da última progressão: 25/8/2020

Progressão pretendida: Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior

Conforme Portaria MEC/GAB nº. 982, de 3-10-2013, art. 6º, a documentação comprobatória do memorial ficará sob responsabilidade do docente e poderá ser solicitada a qualquer momento pela Banca Avaliadora da Comissão Especial (CES) e pela CPPD.

Ao Departamento de Ginástica/Ufes,
que abrigou vários docentes comprometidos que tive na minha primeira graduação,
que tornou alguns desses docentes meus colegas de trabalho,
que me acolheu e me ensinou a ser professora universitária,
que me brindou com compadres,
que me presenteou com amigos,
que me fez reencontrar ex-alunos
como meus pares!

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Caminhos do coração, música de Gonzaguinha

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Cronos</i> (de 1765), escultura de Franz Ignaz Günther.....	9
Figura 2 – <i>Saturno devorando o filho</i> (de 1636), pintura de Peter Paul Rubens.....	10
Figura 3 – <i>Saturno devorando um filho</i> (de 1819-1823), pintura de Francisco de Goya.....	10
Figura 4 – Encontro casual com a “tia” Altair em 2019.....	14
Figura 5 – Dedicatória da “tia” Mirian.....	15
Figura 6 – Boletins escolares da 1ª. a 6ª séries do Ensino Fundamental.....	17
Figura 7 – Caderno de anotações da 1ª. série do Ensino fundamental.....	18
Figura 8 – Soraya Reginato da Vitória (monitora de disciplina) e Juliana Moreira da Costa (orientanda de mestrado) em uma das intervenções do projeto “Você já filosofou hoje?”	30
Figura 9 – Documento do DG de maio de 2003.....	33
Figura 10 – Manifestações de 2015 e seu caráter antimarxista.....	42
Figura 11 – Manifestações de 2015 e a associação entre antipetismo e anticomunismo.....	42
Figura 12 – Manifestações de 2015 e a apologia da ditadura militar.....	43
Figura 13 – Manifestações de 2015 e sua misoginia.....	43
Figura 14 – Manifestações de 2015 e seu machismo.....	44
Figura 15 – IV Seminário de Alinhamento Conceitual do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Goiânia, novembro de 2018)	46
Figura 16 – Mesa de abertura do IV Seminário de Alinhamento Conceitual do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Goiânia, novembro de 2018)	47
Figura 17 – Parte do mural pintado no Cefd/Ufes pelos estudantes na ocupação de 2016.....	50
Figura 18 – Parte do mural pintado no Cefd/Ufes pelos estudantes na ocupação de 2016.....	50
Figura 19 – Parte do mural pintado no Cefd/Ufes pelos estudantes na ocupação de 2016.....	51

Figura 20 – Eu com as professoras Eliza Bartolozzi e Silvana Ventrini na concentração da passeata em frente ao Teatro da Ufes em 15 de maio de 2019.....	52
Figura 21 – Vista da manifestação de 15 de maio de 2019 a partir da ponte próxima à Ufes.....	53
Figura 22 – Eu com a professora Liana Romera na concentração em frente ao teatro da Ufes da passeata em 30 de maio de 2019.....	54
Figura 23 – Mensagem eletrônica recebida em 15 de fevereiro de 2020.....	55
Figura 24 – Manifestações contra a política educacional e científica do Governo Temer.....	60
Figura 25 – A defesa da ciência em atos contra o Governo Bolsonaro.....	61
Figura 26 – Faixa em frente à UFPR em Curitiba.....	61
Figura 27 – A defesa da ciência em atos contra o Governo Bolsonaro.....	62
Figura 28 – A defesa da ciência em atos contra o Governo Bolsonaro.....	62
Figura 29 – Primeira dose da vacina contra a Covid-19 em 1º. de junho de 2021.....	63
Figura 30 – Meu local de trabalho durante a defesa em 26 de junho de 2020.....	70
Figura 31 – <i>Print</i> do ambiente virtual durante a defesa.....	70
Figura 32 – <i>Print</i> da comemoração de 90 anos do Cefd em 23 de junho de 2021.....	72
Figura 33 – 1ª série do antigo “primário”	78
Figura 34 – 1ª série do antigo “primário”	78

SUMÁRIO

1. ORAÇÃO AO TEMPO E SAUDAÇÃO À MEMÓRIA	8
2. ESTUDAR: HERANÇA DE UMA FAMÍLIA TRABALHADORA	13
3. PRIMEIROS ANOS COMO DOCENTE NA UFES: O OCTÊNIO DE FHC ...	21
4. O DOUTORADO E A PESQUISA EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	26
5. APÓS O DOUTORADO: CONSOLIDAÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE ATUAÇÃO (2006 A 2012)	29
6. TEMPOS DE APROFUNDAMENTOS TEÓRICOS (2013 A 2016)	37
7. ATUAÇÃO EM TEMPOS NEOCONSERVADORES (2017 A 2022)	47
7.1 RETROCESSOS E LUTAS	47
7.2 “NÃO DIGA QUE NÃO AVISAMOS”: O PERIGO DA NEGAÇÃO OU RELATIVIZAÇÃO DA CIÊNCIA	57
7.3 PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTRA-HEGEMÔNICA: A DEFESA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL	66
7.4 DO TRABALHO REMOTO AO PRESENCIAL EM 2022	73
8. PALAVRAS FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81

1. ORAÇÃO AO TEMPO E SAUDAÇÃO À MEMÓRIA

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade, poema *Memória*

E de tudo fica um pouco.
Oh abre os vidros de loção
e abafa

o insuportável mau cheiro da memória.

Carlos Drummond de Andrade, poema *Resíduo*

Este texto busca atender às exigências prescritas por normativa própria da Universidade Federal do Espírito Santo sobre o roteiro para o memorial a ser apresentado à Comissão Especial de Avaliação para a progressão funcional para a classe E (Titular). Dessa maneira, deve abordar a trajetória pessoal e acadêmica da sua autora, considerando sua carreira como docente e pesquisadora e destacando aspectos como escolha profissional, caminhos seguidos na carreira, linhas de atuação escolhidas, atividades de ensino e extensão universitária, suas realizações, seus objetivos.

À primeira vista, pode-se supor que se demande uma descrição de uma carreira que se pretende afirmar bem-sucedida. Contudo, nas entrelinhas dessa tarefa, jaz um esforço memorialístico complexo.

Todo memorial rende homenagem ao Tempo e à Memória. Na música *Oração ao tempo*, Caetano Veloso tenta fazer um acordo com esse que, para o cantor, é o soberano de todas as coisas, “Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos” e “[...] um dos deuses mais lindos”. Ao reconhecer a soberania do Tempo sobre o destino de cada um, seu poder de compor, inventar e percutir a vida, Caetano lhe atribui divindade e beleza.

A associação do Tempo à deidade é longínqua. Na mitologia greco-romana, esse deus se chamava Cronos (ou Saturno). Contudo, ao contrário da boniteza realçada por Caetano, seu poder de fazer suceder instantes, isto é, instaurar a vida como fluxo e movimento, tem algo de monstruoso. Nas figuras 1, 2 e 3, observamos representações de Cronos que se tornaram clássicas e que realçam esse traço abominável: a escultura do alemão Günther no séc. XVIII e as pinturas do flamengo Rubens no século XVII e de Goya no século XIX.

Figura 1 – *Cronos* (de 1765), escultura de Franz Ignaz Günther



Fonte: <https://pt.wahooart.com/@/8Y3CG8-Chronos>

Na escultura de madeira (Figura 1), vemos a imagem de Cronos, um homem envelhecido, com asas, segurando uma ampulheta e uma foice. Cronos voa, pois o tempo passa, é transcurso e sucessão. Ele controla o andamento da vida e, assim, tem nas mãos o instrumento com o qual os antigos mediam o tempo.

Como se sabe também, conforme a mitologia, esse titã castrou o pai Urano com um golpe de foice e ocupou seu lugar em seu trono. Como senhor do universo, com medo de que o mesmo lhe ocorresse (devido à predição de um oráculo), devorava os filhos à medida que nasciam.

Na sua pintura (Figura 2), Rubens preserva a figuração de Cronos como um ancião. Goya também o apresenta envelhecido, mas realça, de modo intenso, sua face monstruosa (Figura 3). Ambos os pintores, a seu modo, retratam o canibalismo de Cronos em relação a seus filhos, cena de horror e violência.

Figura 2 – *Saturno devorando o filho* (de 1636), pintura de Peter Paul Rubens



Fonte: <https://virusdaarte.net/rubens-saturno-devorando-o-filho/>

Figura 3 – *Saturno devorando um filho* (de 1819-1823), pintura de Francisco de Goya



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Saturno_devorando_um_filho

Para os antigos, Cronos tem um sentido particular: ele remete ao tempo lógico, linear, que pode ser quantificado e medido em horas, minutos, meses, estações, anos etc. “Esse deus que devora seus filhos, diz Cícero, não é mais que o próprio Tempo, o Tempo insaciável de anos, que consome todos os anos que passam” (COMMELIN, 1997, p. 11).

Marx e Engels (2007) afirmam, em *A ideologia alemã*, que o que o ser humano é diz respeito ao que ele produz e a como ele produz em um determinado momento. Em outros termos, a essência humana reside no seu fazer-se no tempo. O ser humano é história e se faz na história.

Se somos feitos na e pela história da qual somos sujeitos, de algum modo, somos filhos de Cronos, esse tempo que nos constitui e, ao mesmo tempo, nos mastiga. Dessa maneira, Cronos consome a vida e, por essa razão, institui sua finitude. Somos vencidos por ele e, assim, caminhamos para a morte e para o esquecimento.

Entretanto, a mitologia delineia algo curioso sobre Cronos: entre seus vários irmãos, encontra-se a titânide Memória (*Mnemosine*). O latim *memória* vincula-se à *mnéme*, também sinônimo de *mnemosyne*, “palavra grega [que] prende-se ao verbo *mimnéskein*, que significa lembrar-se de” (ROSARIO, 2002, p. 1).

É digno de nota como a mitologia greco-romana delineia a irmandade entre o Tempo e a Memória. Se, por um lado, possuem os mesmos genitores (Céu/Urano e Terra/Gaia), por outro, suas funções se diferenciam:

Em oposição à violência do tempo – que devora e lança para uma segunda morte, isto é, o esquecimento – há a titânide Mnemosine, irmã de Cronos, que personifica a memória, a proteção contra o esquecimento. Mnemosine é uma das deusas mais poderosas para os gregos, pois a memória é o catalisador da razão e é esta razão que diferencia os Seres Humanos dos outros animais. Desta forma, a memória está intimamente ligada ao poder da razão [...]. Uma de suas atribuições como deusa foi de nomear todos os objetos existentes. Por essa responsabilidade deu aos Seres Humanos o poder de memorizar, isto é, de reter conhecimento e de transmiti-lo oralmente. Após a guerra com os Titãs, Zeus, com medo de ser esquecido, mesmo sendo imortal – pois venceu o tempo, Cronos – toma Mnemosine, tendo com ela nove filhas, que ficam conhecidas como Musas (SALES, 2015, p. 157),

Em *Prometeu acorrentado*, Ésquilo realça esse apreço pela Memória. Ao narrar seu crime de roubar o fogo celestial e de entregá-lo aos mortais, Prometeu relata que sua transgressão envolveu também a fixação nos humanos da memória, por ele considerada “a mãe das ciências, a alma da vida” (ÉSQUILO, 1998, p. 123).

A Memória é irmã do Tempo, mas foi desposada por Zeus/Júpiter, aquele que derrotou Cronos.¹ Em contraste com o impetuoso e destrutivo Cronos, a Memória se afirma, faz algo da temporalidade persistir, não se perder, mesmo que sua condição seja fluida e derretida, tal como os relógios liquefeitos de Salvador Dalí, na pintura *Persistência da memória* (de 1931).

Em oposição ao esquecimento, a Memória fortalece o exercício da razão ao erigir a linguagem. Só assim é capaz de evocar o passado como uma presença atualizada. Por meio de suas filhas musas, ela é a deusa que orienta os poetas, os literatos, os historiadores; ela inspira os *aedos* e rapsodos, os poetas “cantadores” dos mitos, responsáveis pela transmissão oral da memória coletiva (ABRÃO; COSCODAI, 2000). Está, desse modo, presente na produção da Arte e da História e é determinante na educação das novas gerações.

De certa forma, essa compreensão se prolonga em alguns escritos filosóficos. Em *Metafísica*, Aristóteles (2005) define a memória como um dos elementos determinantes da possibilidade de aprender. A ela o filósofo acrescenta o sentido da audição. Quem não conserva e não relaciona os instantes vividos, quem não é capaz de ouvir o já vivido, não aprende. Por isso, “Nos homens, a experiência deriva da memória” (ARISTÓTELES, 2005, p. 3).

A Memória faz com que aquilo que desvanece, de alguma maneira, seja retido. No poema *Memória*, Carlos Drummond de Andrade alude a esse poder mnemônico segundo o qual: “[...] as coisas findas,/ muito mais que lindas,/ essas ficarão”. Ao deparar-se com a transitoriedade da vida, a Memória recolhe “coisas findas” que serão preservadas.

A esse excerto drummondiano necessita-se acrescentar outros versos, agora do poema *Resíduo*: as coisas findas que a Memória guarda, muito mais que lindas, podem ser desagradáveis, com um odor insuportável. Assim, por mais seletiva que possa ser a Memória, ela não escapa do mau cheiro, daquilo que apodreceu no tempo e não é agradável de se recordar. Ao abrir a loção memorialística, não há nenhuma garantia de que a lindeza dos momentos vividos não esteja amalgamada com a fetidez e a repugnância do que fizemos no tempo pretérito. Deslumbrar-se e nausear-se, deparar-se com o encanto e com a repulsa do já vivido: esse é o ponto de partida deste memorial.

¹ Por artimanhas de sua mãe (Cibele/ Réia), Zeus foi salvo do canibalismo de seu pai Cronos e, assim, pôde destroná-lo, assumindo o governo entre os deuses.

2. ESTUDAR: HERANÇA DE UMA FAMÍLIA TRABALHADORA

Este memorial contempla, em sua maior parte, 25 anos de trabalho como docente efetiva na Universidade Federal do Espírito Santo, iniciados em 24 de fevereiro de 1997. Com 24 anos, tornei-me professora universitária, feito impensado pela minha família, mas, de certa maneira, fruto de suas ações e decisões. Basta lembrar o que motivou a saída de meus pais do interior do Espírito Santo (mais precisamente do norte do Estado) para morar em Vila Velha, na região metropolitana de Vitória: no caminhão, os móveis, as roupas, os quatro filhos e muitos sonhos... Um deles era o de ver os filhos *estudados*. Sonho herdado de meu avô materno, alimentado por pais professores: minha mãe era professora primária e meu pai tinha atuado como professor por um tempo.

Foi na casa de minha avó materna, com uma de minhas tias, que tive o meu primeiro contato sistematizado com o universo das letras e dos números. Finalmente, fora iniciada na ordem dos que comentavam os romances lidos, discutiam matérias de jornais, estudavam livros diversos, tinham cadernos e deveres de casa.

Apesar dessa iniciação ter ocorrido no seio da própria família, a escola nunca foi um mundo estranho para mim, a começar pela definição do meu nome, alvo de disputas na família, todas envolvendo a escola. Assim que nasci, meus irmãos me chamavam de Silvinha, personagem principal de suas cartilhas de alfabetização. Junto com meu pai, minha mãe frustrou esse desejo e escolheu Sandra, lembrando uma de suas alunas que, segundo suas palavras, era brilhante. Além disso, ao longo de minha infância, várias vezes, minha mãe me levava para o trabalho com ela. Eu assistia suas aulas, manuseava seus cadernos de planejamento, acompanhava o preenchimento das pautas, ia às comemorações, era cúmplice de protestos acerca do salário do magistério e das condições de trabalho.

A escola pública Professora Maura Abaurre, onde estudei durante sete anos do Ensino Fundamental,² parecia um prolongamento da minha casa. Eu vi *Morobá* (apelido da escola entre seus alunos) ser construída no quarteirão à frente de onde morava, ao lado do campo de futebol. Acompanhei sua obra com olhos ansiosos que já sabiam que ali viveria meus primeiros anos escolares.

² Hoje essa escola é identificada como Centro Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral (CEEMTI) Professora Maura Abaurre.

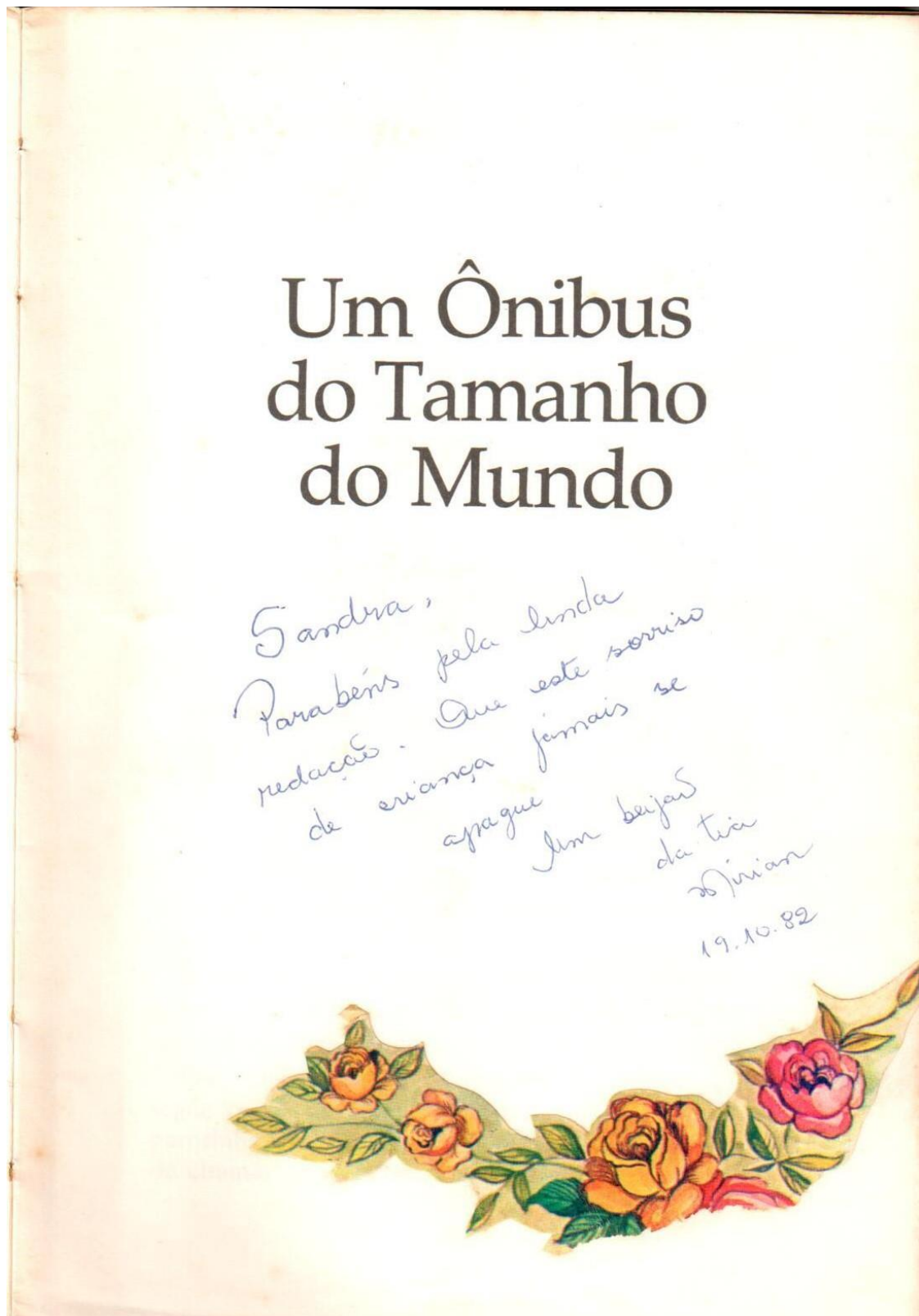
Por algum tempo, depois que comecei a estudar, dispensei o portão de entrada oficial da escola para entrar por um buraco em seu muro. Tal como ocorre com Alice no romance de Lewis Carrol, esse buraco me transportava para um mundo de assombros e fascínios. Lá encontrava a “tia” Altair, minha professora nas três primeiras séries do Ensino Fundamental (com quem mantenho contato até os dias atuais) (Figura 4) e depois a “tia” Mirian, minha professora da 4^a. série, de quem recebi o livro *Um ônibus do tamanho do mundo*, de J. M. Simmel (1982), por ganhar um concurso de redação na escola (Figura 5).

Figura 4 – Encontro casual com a “tia” Altair em 2019



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 5 – Dedicatória da “tia” Mirian



Fonte: arquivo pessoal da autora

Junto com a vivência em uma Comunidade Eclesial de Base, a escola era o que excedia as demarcações doméstico-familiares. Essa lembrança revela muitos aspectos do trabalho educativo. Em um primeiro momento, pode-se pensar, sob inspiração de Hannah Arendt, que a escola tem o papel de apresentação do mundo aos recém-chegados, iniciá-los na vida pública, compartilhar com eles as heranças culturais e simbólicas desse mundo ao qual acabam de chegar. É na escola que a criança se encontra com a diversidade de vida existente no mundo que vai além de opções, crenças, hábitos que marcam a vida da sua família particular. Nesse sentido, na perspectiva arendtiana, a escola é local de mediação entre as gerações e entre o mundo privado e o mundo comum: “A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo” (ARENDR, 2007, p. 238).

Parece-me que a escola, em parte, cumpre esse papel: é *locus* de encontro de sujeitos empíricos diversos e síntese de gerações, “obra comum de uma geração precedente que acolhe e contribui, de modo intencional e sistematizado, na aventura de tornar-se humana da geração mais nova” (DELLA FONTE, 2014, p. 110). Mas a realização dessa função só ocorre porque a escola é também encontro entre conhecimentos diversos: ela medeia, de modo dialético, a relação entre o conhecimento espontâneo e formas culturais elaboradas (SAVIANI, 1991). Ao fazer isso, promove o encontro entre a singularidade existencial e a universalidade do gênero humano, pois contribui para que cada ser humano converta as aquisições do conjunto da humanidade em capacidades próprias. Como afirma Saviani (1991), o trabalho educativo age na construção da humanidade em cada indivíduo singular. Portanto, para além do contato direto entre os sujeitos empíricos, a escola abre, pelo acesso às formas elaboradas de conhecimento, o contato das individualidades com os sujeitos históricos, cujas vidas, conflitos e relações sociais se materializam nesses conhecimentos sistematizados.

O buraco no muro da escola me abria todas essas dimensões que, só agora como adulta, em um olhar retrospectivo, ganham compreensão. Quando criança, eu apenas intuía isso: havia na escola uma riqueza de experiência que, segundo meus pais, seria a herança mais preciosa que eles poderiam garantir aos seus filhos. Era o que transcendia os limites de uma família de classe trabalhadora que não pertencia a um segmento miserável, mas tinha, sob vários aspectos, uma vida comedida e frugal, suscetível às instabilidades econômicas.

Tendo como espelho meus irmãos mais velhos, eu me agarrei profundamente a esse legado: o estudo e a escola se tornaram definidores de minha trajetória pessoal e

profissional. Tamanha relevância se revela, por exemplo, na guarda zelosa de muitos materiais desses anos escolares iniciais. Na Figura 6, pode-se conferir, em excelente estado, os meus boletins escolares da 1ª a 6ª série que ainda guardo comigo. Já na Figura 7, fotografei um dos cadernos ainda existentes que utilizei na 1ª. série do Ensino Fundamental.

Figura 6 – Boletins escolares da 1ª. a 6ª séries do Ensino Fundamental

The image displays six school evaluation forms (Ficha de Avaliação) for the 1st grade, arranged in two rows of three. Each form contains handwritten student information, school details, and dates.

Top Row (Left to Right):

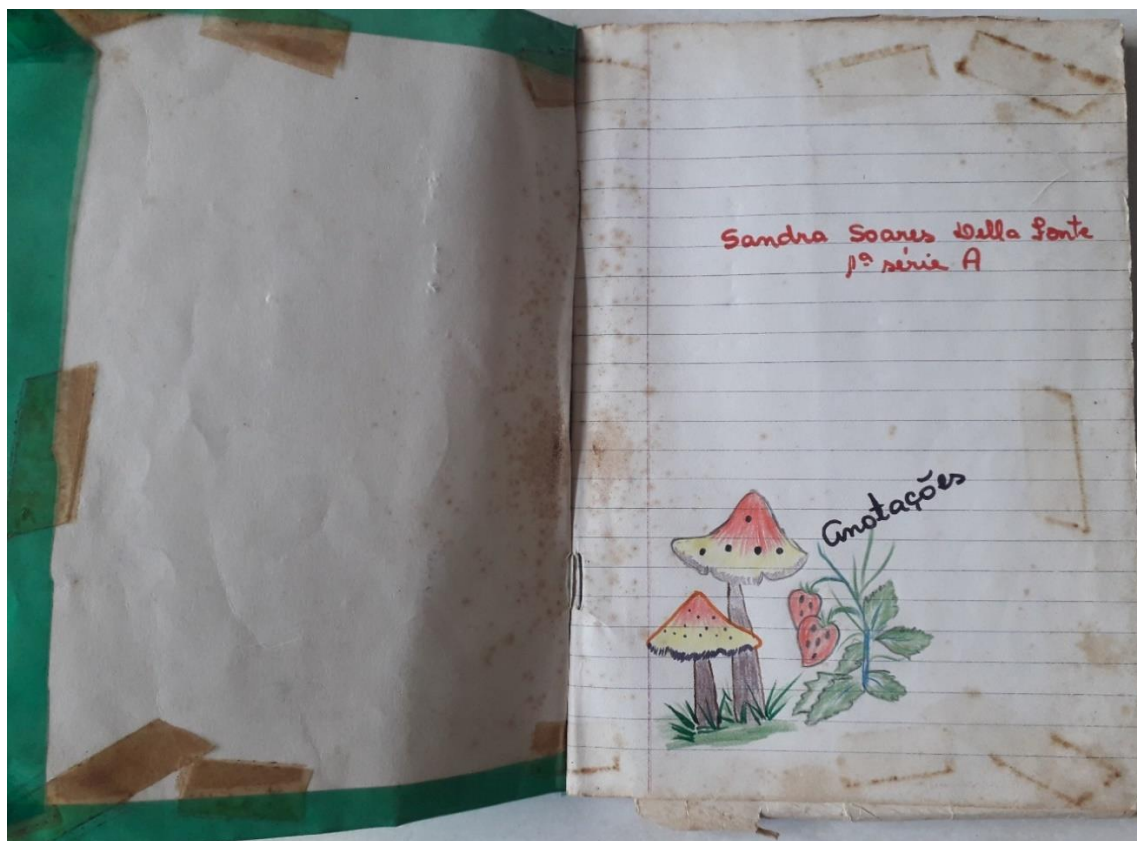
- Form 1:** School: Escola de 1º Grau "Maura Abaurre", Vila Nova. Student: Sandra Soares Della Fonte. Date: 06 de novembro. Year: 1982.
- Form 2:** School: Escola de 1º grau: "Maura Abaurre". Student: Sandra Soares Della Fonte. Date: 29. Year: 1983.
- Form 3:** School: Escola de 1º grau: "Maura Abaurre". Student: Sandra Soares Della Fonte. Date: 30. Year: 1984.

Bottom Row (Left to Right):

- Form 4:** School: Escola de 1º Grau "Maura Abaurre", Vila Nova. Student: Sandra Soares Della Fonte. Date: 49. Year: 1982.
- Form 5:** School: Escola de 1º grau: "Maura Abaurre". Student: Sandra Soares Della Fonte. Date: 50. Year: 1983.
- Form 6:** School: Escola de 1º grau: "Maura Abaurre". Student: Sandra Soares Della Fonte. Date: 60. Year: 1984.

Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 7 – Caderno de anotações da 1ª. série do Ensino fundamental



Fonte: arquivo pessoal da autora

Da 8ª série do ensino fundamental ao final do ensino médio, passei a estudar na escola particular Salesiano Dom Bosco em Vitória. Foi uma transição difícil. Eu me desprendia de meu bairro. Os poucos passos que me separavam da Escola Maura Abaurre foram substituídos por uma rotina árdua que exigia acordar diariamente às 5h15min. Às 6h eu precisava pegar ônibus para chegar à escola às 7h. Os novos colegas tinham condições sociais distintas da minha e, em sua imensa maioria, nunca tinham ouvido falar do bairro periférico onde eu morava. Achavam inclusive risível eu morar no município de Vila Velha em um bairro chamado Vila Nova. O ensino do colégio Salesiano era muito bom, não tão distante do que eu tive na escola pública. Com todas as suas contradições, essa mudança de escola ampliou minha formação.

Em 1989, no último ano do ensino médio, junto com alguns outros alunos, fui destaque devido ao meu desempenho nos testes simulados de vestibular. Em uma cerimônia religiosa-escolar para nos homenagear, lembro-me de ter grudado, na minha blusa de uniforme, broches do então candidato à presidência da República que escolhera para meu primeiro voto com 16 anos. Eu apreciava a fala irônica e bem-humorada de

Leonel Brizola, me identificava com os comentários de Roberto Freire, mas preferi a estrela vermelha de Lula.

A queda do Muro de Berlim (1989-1990) e a exaltação dos princípios neoliberais modelavam um contexto internacional e nacional favorável à imagem do jovem “caçador de marajás” que combateria os chamados privilégios e altos salários do funcionalismo público e reduziria o tamanho do Estado. O meu ingresso no ensino superior em 1990 coincidiu com o início do governo de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente da República eleito diretamente pela população brasileira após a Ditadura Militar de 1964.

Nesse novo momento, a necessidade de iniciar a jornada no alvorecer se prolongou, com um agravante: durante o dia, eu fazia o curso de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo; à noite, eu estudava Direito na Faculdade de Vila Velha (que, anos depois, em 2011, se tornou a primeira universidade particular do Estado do Espírito Santo). Essa combinação de habilitações tinha uma razão de ser: por um lado, eu fazia, na universidade pública, o curso com o qual me identificava; por outro, na faculdade particular, eu estudava uma profissão “séria” que asseguraria minha carreira e sobrevivência.

Durante dois anos, eu mantive essa dupla inserção. Mas depois, em função da qualidade do ensino e do aumento de mensalidade, eu declinei do curso de Direito e me dediquei exclusivamente à Educação Física. Escolhi ser professora de Educação Física (EF).

O envolvimento com as práticas corporais desde criança era recheado com a história de como os meus pais se conheceram jogando vôlei. Também havia os exemplos de muitos familiares próximos que atuavam como professores de EF: meus tios, minha madrinha e meu irmão.³ Portanto, não fugi daquilo que Figueiredo (2004) identifica: as trajetórias relacionadas com as experiências sociocorporais são elementos fundamentais na compreensão de como os alunos escolhem fazer o curso de formação profissional em Educação Física e vivenciam seu currículo.

O curso de Educação Física (de 1990 a 1993) na Ufes foi, sob vários aspectos, muito rico. A vida universitária trouxe vários aprendizados. A experiência com Comunidades Eclesiais de Base me permitiu uma aproximação rápida com a militância estudantil. Nesse envolvimento, conheci Antônio Carlos Moraes, Silvana Ventrorm e

³ Fui à Ufes pela primeira vez pelas mãos de meu irmão Marilson. Ele fazia o curso de Educação Física e, como me fazia sua “aluna” para ensinar Ginástica Olímpica em casa, decidiu me levar para conhecer a sala de práticas ginásticas no Cefd. Eu fiquei maravilhada ao conhecer esse espaço.

Zenólia Christina Campos que, anos depois, assim como eu, se tornaram docentes efetivos da Ufes.

Para além da atuação interna à universidade, o contexto nacional demandou manifestações e protestos do movimento estudantil durante o processo de *impeachment* do presidente Collor de Mello no decorrer de 1992.

Soma-se a isso um contexto específico: por força legal, os cursos de EF, no Brasil, tiveram que ser reformulados no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. O fato de se perspectivar um currículo que não fosse diferenciado por sexo e que incluísse disciplinas vinculadas à área das Ciências Humanas representava uma novidade que me interessava, mesmo tendo minha formação orientada pelo chamado *currículo velho*. Na Ufes, esse debate era estimulado por docentes como Teresinha Maria Giacomini, José Christófari Frade, Amarílio Ferreira Neto e Odiléia Dessaune.

No final da graduação, senti a necessidade de continuar estudando. Um cartaz sobre um curso de especialização *lato sensu* em Filosofia da Educação me encantou. Em agosto de 1993, abandonei o Estado natal rumo ao interior de São Paulo para realizar esse curso na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Infelizmente, por falta de matrículas suficientes, o curso não ocorreu, mas abriu a chance de realizar o mestrado em educação no ano seguinte, na área de concentração em Filosofia da Educação, sob a orientação de Valdemar Sguissardi, professor a quem nunca consegui chamar de ex-orientador, tamanha sua influência em meu percurso acadêmico.⁴

Sem ter consciência disso, eu escolherei uma cidade⁵ e uma instituição que tinham rastros de debate e resistência política.⁶ Durante o mestrado, tive contato com sujeitos que

⁴ No *Dossiê Valdemar Sguissardi* da revista *Comunicações* (2011), vários ex-orientandos de Valdemar prestam homenagem à sua trajetória como professor e orientador. Aproveitei a ocasião para registrar alguns dos motivos de minha admiração por ele.

⁵ Como destaca Molina (2021, p. 4), entre 1964 e 1982, “A cidade de Piracicaba foi um dos palcos de maior importância para o Movimento Estudantil brasileiro [...]” na resistência contra o golpe civil-militar. Ela era um polo universitário relevante, com os *campi* da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Metodista (Unimep).

⁶ Conforme Molina (2021, p. 12), “Nesse contexto de abertura política, a cidade de Piracicaba, por meio de sua prefeitura, a Unimep e movimento estudantil, contribuiu para estruturar a reorganização do movimento estudantil e oposições de nível nacional. A cidade ofereceu amparo e infraestrutura para o funcionamento de dois grandes congressos da UNE entre os anos de 1980 e 1982 realizados em Piracicaba, quando a cidade acolheu dezenas de milhares de estudantes de todo o Brasil”. O Departamento Estadual de Ordem Política e Social em São Paulo (Deops) monitorava ações da Unimep, como um seminário de educação popular realizado na instituição em 1983 e os protestos de alunos e funcionários para que, em 1985, o então reitor da instituição, Elias Boaventura, e o vice, Almir de Souza Maia, retirados dos cargos por uma intervenção do Conselho Diretor da universidade, retornassem aos seus postos. Familiares de Boaventura relatam que ele passou por ameaças do Comando de Caça aos Comunistas e seus filhos tiveram que ser acompanhados por segurança (UNIVERSIDADE..., 2013).

participaram e presentificavam essa história. Nesse momento, minha formação política ganhou feições partidárias: me filiei ao Partido Comunista do Brasil (PC do B) e era responsável por sua “célula-base” no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Na dissertação intitulada “Cultura corporal e saúde” (DELLA FONTE, 1996), analisei a promessa de saúde pela prática corporal, fato que me levou a estudar diversas concepções de saúde, desde as mais tradicionais até as de cunho irracionalista e antimoderno. Concluí que, na sociedade contemporânea, essas diversas concepções de saúde coexistem e se encontram submetidas a um contexto maior que apresenta as práticas corporais e a saúde como mercadorias. A concepção de saúde e prática corporal como mercadoria não exclui os argumentos das demais concepções de saúde, mas os pega emprestados para servir à lógica do mercado. Ao final do estudo, observei que a acentuada “mercadorização” da saúde e das práticas do universo da cultura corporal não representa um fenômeno isolado, mas faz parte de um processo muito mais amplo de “mercadorização” da cultura e dos direitos sociais que têm se intensificado com as orientações neoliberais.

Apesar de a dissertação abranger a temática da EF, novas preocupações e discussões surgiram. Aquilo que se mostrou lacunar em minha formação inicial tornou-se o campo de minhas reflexões sobre a educação: as Humanidades, em especial a Filosofia.

3. PRIMEIROS ANOS COMO DOCENTE NA UFES: O OCTÊNIO DE FHC

Foi com o frescor de minha meninice que aprendi a ser professora do ensino superior na única universidade pública do Estado do Espírito Santo até o momento, fundada em maio de 1954, inicialmente por iniciativa estadual, federalizada em 1961. Essa também fora a universidade na qual eu, meu irmão e minhas duas irmãs estudamos.

Minha entrada ocorreu via um concurso público na área de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, campo muito distante dos estudos de mestrado que acabara de concluir em 1996. O professor Amarílio Ferreira Neto (docente do Cefd/Ufes), que fazia doutorado na Unimep, me informou sobre esse processo seletivo e me convenceu a fazê-lo, considerando que talvez fosse um dos poucos concursos no Cefd/Ufes naquele momento e em anos seguintes.

A decisão de prestar um concurso nessa área, no final de 1996, tem a ver com os ares da política nacional de ensino superior do momento. Na verdade, tanto esse concurso, como os meus primeiros anos como docente na universidade coincidem com a maior parte do octênio do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), momento no qual as políticas de cunho neoliberal se acentuaram por meio de uma série de reformas do Estado. No caso específico do ensino superior, foram realizadas “reformas pontuais” que

[...] não dependeram necessariamente de uma lei específica, mas de uma série de instrumentos legais e de medidas como a redução dos recursos financeiros, garantidores da mudança, tiveram como pano de fundo os ajustes da economia sugeridos pelo diagnóstico neoliberal e o que se tem denominado como teses defendidas em especial pelo BM [Banco Mundial] ao longo das décadas de 1980 e 1990 (SGUISSARDI, 2006, p. 1034).

Segundo o discurso governamental, o objetivo era dar um choque de competitividade às instituições para que se tornassem “empresas econômicas a serem administradas de modo empresarial/gerencial” (SGUISSARDI, 2006, p. 1035).

Sguissardi (2006) observa que essas reformas pontuais foram movimentadas por teses assumidas e defendidas pelo Banco Mundial, como a do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior; a da distinção desejável entre as universidades de “modelo europeu” ou universidades de pesquisa e a universidade de ensino; e a do ensino superior como bem antes privado que público (e, portanto, necessidade de sua submissão às forças do mercado).

Essas reformas resultaram no aumento do número de instituições privadas, na redução de recursos por parte das Instituições públicas de educação superior, obtida não apenas por cortes financeiros, mas também pela compressão salarial e orçamentária e pela não reposição de vagas de aposentadoria.

Nesse contexto, a abertura de um concurso representava evento raro no campo das instituições federais de educação superior. Essa incerteza quanto a possíveis ingressos futuros me impulsionou a prestar essa seleção em área de conhecimento que não convergia com meus estudos.

Ingressei no Departamento de Ginástica (DG) em uma ocasião em que essa unidade vivia uma queda vertiginosa no quantitativo de professores, considerando o

montante de docentes aposentados cujas vagas não eram repostas. Isso nos fazia viver uma intensificação absurda do trabalho. Somam-se a isso as próprias disputas políticas internas ao Cefd que demandavam ocupar alguns cargos e funções ou para dar suporte ao diretor do Centro que nosso grupo político de tendência progressista conseguia eleger ou, ainda, para se contrapor à gestão adversária.

A carga horária de ensino era muito alta e tínhamos que atender a licenciatura em Educação Física ofertada no *campus* de Goiabeiras (em Vitória) e as ofertadas pela Coordenação Universitária da Ufes em Nova Venécia e São Mateus, municípios do norte do Estado. Ainda tínhamos (como resqúcio dos “anos de chumbo”) a oferta para toda a universidade da Prática Desportiva (I e II), disciplina obrigatória para os estudantes da Ufes integralizarem seus cursos.⁷

Para dimensionar esse acúmulo, detalho alguns compromissos administrativos que assumi nesse período:

- Com 8 meses de ingresso, em outubro de 1997, assumo a chefia do DG, tendo como subchefe Francisco Eduardo Caparróz para a gestão de 29/10/1997 a 28/10/1998; na gestão seguinte, de 7 dezembro de 1998 a 6 dezembro de 1999, invertemos as posições: Francisco ficou como chefe e eu, como subchefe;
- De março de 1997 a 1999, fui representante do DG na Coordenação de pesquisa do Cefd, junto com Valter Bracht;
- De 1998 a 2001, fui representante do DG na comissão de discussão curricular, também com Valter Bracht;
- De 1998 a 2000, coordenei a elaboração do curso de especialização *lato sensu* “Educação Física e Sociedade” e o início da sua implementação.

A contrapartida paradoxal dessa dura situação era a experiência de solidariedade, amizade e afeto que vivi com Fernanda Paiva, Valter Bracht, José Christófari Frade e Francisco Eduardo Caparróz, docentes do DG que sempre me ensinaram e me ajudaram bastante, em especial nesse início de carreira na educação superior.

Esse quadro de intensificação e precarização do trabalho docente que observava em meu departamento não era uma situação pontual, mas um dos retratos da condição das

⁷ Durante a ditadura militar de 1964 a 1985, houve a inclusão da Educação Física em todos os níveis de ensino, incluído o superior, com o fortalecimento das seções esportivas (as Associações Atléticas) como instrumento para esvaziar a resistência política que ocorria no meio universitário (CASTELLANI FILHO, 2010; TABORDA DE OLIVEIRA, 2002).

Instituições públicas de educação superior do país sob a batuta neoliberal do governo FHC. Das 4 greves de docentes da educação superior ocorridas em sua gestão (1996, 1998, 2000 e 2001), todas tiveram como reivindicação reajuste salarial, recomposição do quadro de docentes, abertura de concurso, defesa do regime jurídico único e fortalecimento do serviço público (em contraposição ao seu desmonte).

Essas pautas ganhavam novas demandas na medida em que o Governo nos impunha políticas de diferenciação da carreira docente por instituição, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica, com o Programa de Incentivo à Docência (PID) e depois a Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Neste caso, a retirada do PID e a incorporação das gratificações ao salário passaram a compor a agenda de luta docente.⁸

O aprender a ser professora universitária também ocorreu com a minha participação no comando local de duas longas greves ocorridas, respectivamente, no primeiro e segundo mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC): 104 dias em 1998 (de 31/3 a 13/7/1998) e 108 dias em 2001 (22/8 a 7/12 de 2001). Data desses primeiros envolvimento sindicais na Ufes minha amizade com Raphael Furtado (naquele momento, estudantes do curso de Física) e com os docentes Maurício Abdalla Guerrieri,

⁸ “Em março de 1998, no início de seu segundo mandato, o Presidente Fernando Henrique, através da Medida Provisória nº 1.616, tentou implantar nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) o Programa de Incentivo à Docência – PID. O Programa consistia em um sistema rotativo de bolsas, direcionado aos professores da graduação com no mínimo 12 horas/aula por semana. [...] Para disputar o número restrito de bolsas, os professores teriam que aumentar a carga horária na graduação, o que poderia levar a uma concentração dos docentes na graduação em detrimento das atividades na pós-graduação, na pesquisa e na extensão. Os professores das IFES estavam com salários congelados e acumulavam grandes perdas salariais. O anúncio do PID deflagrou uma greve nacional que durou três meses. Com a greve, os docentes conseguiram que o Congresso Nacional votasse contra o Programa. Contudo, o Ministério da Educação, apesar de derrotado em seu intento de implantar o PID, não desistiu do Programa e apresentou uma nova proposta de remuneração dos docentes em greve, não mais através de bolsas, mas através de uma gratificação baseada em critérios quantitativos e produtivistas. A Gratificação de Estímulo à Docência – GED foi imposta aos docentes em julho de 1998, através da Lei nº 9.678. A Gratificação consistia em um sistema de atribuição de pontos às atividades realizadas pelos professores, de acordo com o regime de trabalho e a sua titulação. [...] Além de excluir os professores sem titulação, a GED rompia com o princípio da paridade na carreira, pois com a sua implantação, os vencimentos dos aposentados e dos pensionistas não mais acompanhariam os vencimentos dos professores em atividade. Somente em 2006, os professores aposentados passaram a receber 115 dos 140 pontos, ou seja, 82% do valor integral da GED. A GED também rompia com o princípio da isonomia, diferenciando e excluindo os docentes das carreiras de 1º e 2º grau (hoje ensino fundamental e médio) das IFES e das IFE – Instituições Federais de Ensino, que também ficaram fora da gratificação. Posteriormente, estes passaram a receber a Gratificação de Incentivo à Docência – GID, porém com valores inferiores aos da GED, apesar de os docentes terem em sua maioria a mesma titulação dos professores do ensino superior das IFES. Em 2001, após uma longa greve nacional nas universidades federais e nas IFE, a GID foi equiparada à GED. A criação da GED deve ser entendida no contexto da reforma do Estado em curso no país e que buscava transformar a administração pública burocrática em uma administração pública de tipo gerencial” (SANTOS, 2010, p. 1-2).

Ana Heckert, Elizabeth Aragão, Ana Targina Ferraz, Mônica Bianco, Edson Cardoso, Yara Regina Rocha, Antônio Carlos Amador Gil, Marlene Matos e Vânia Maria Manfroi. Essa atuação sindical supriu, de alguma maneira, meu afastamento do PC do B, por discordâncias em relação à política oportunista do partido dentro da Ufes, em troca de cargos e espaços, em especial na Rádio Universitária.⁹

Em termos acadêmicos, tornei-me membro do Laboratório de Estudos em Educação Física (LeseF/Cefd/Ufes).¹⁰ Naquele momento, o LeseF considerava que toda e qualquer intervenção no horizonte de melhoria da prática pedagógica requereria o conhecimento da Educação Física existente no contexto escolar capixaba. Por essa razão, propôs traçar um perfil da EF escolar existente no Estado do Espírito Santo, tanto em escolas públicas estaduais, quanto em escolas particulares (essas últimas, no município de Vitória) em uma pesquisa intitulada “Diagnóstico da situação da EF escolar no Estado do Espírito Santo” (1998-1999). Buscamos trabalhar com um estilo de diagnóstico que possibilitasse apreender, na realidade em estudo, suas contradições e movimentos, mas também que apontasse pistas sobre a práxis necessária para sua transformação.

Um dos desdobramentos dessa investigação foi a oferta, por parte do LeseF, de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física escolar, na metade do ano de 1999 até 2000, voltado para professores de EF que atuavam em escolas. Dessa iniciativa, resultaram várias publicações. Dentre elas, o livro *Pesquisa em ação: educação física na escola*, publicado em 2003, em coautoria com Valter Bracht, Francisco Eduardo Caparroz, José Chistófari Frade, Fernanda Paiva e Rosely Pires.¹¹

Enquanto minha inserção no LeseF representou um cavar espaço dentro da minha rotina profissional para minimizar a “roda viva” de tarefas burocráticas, construí uma

⁹ Namy Chequer, jornalista e vereador de Vitória pelo PC do B por cinco mandatos entre 1989 e 2016, tinha o programa “Ponto de vista”, na Rádio Universitária, das 11h às 12h, de segunda a sexta-feira. Esse programa durou aproximadamente 15 anos, encerrando suas atividades em 2012. Essa era a “moeda de troca” do Partido em seu apoio à gestão universitária.

¹⁰ Em 1996, o LeseF foi criado pelos seguintes professores: Valter Bracht, Fernanda Paiva, José Luiz dos Anjos, Leonardo G. Damasceno, Amarílio Ferreira Neto, Nelson Figueiredo, José Christófari Frade, Anselmo José Perez e Mara Lúcia Cristan. A ideia central era reunir um grupo de professores de diferentes especialidades, com o objetivo comum de desenvolver uma teoria que pudesse fundamentar uma prática pedagógica crítica. Tratava-se, portanto, de um laboratório programático, experiência, de certa forma, nova no âmbito da Educação Física, pois os laboratórios e grupos de pesquisa na área, na sua imensa maioria, tinham caráter disciplinar. No Cefd, havia naquela época três outros laboratórios: Laboratório de Fisiologia do Exercício (Lafex), Laboratório de Biomecânica (Labiom) e Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa).

¹¹ Em 2007, o livro alcançou sua 3ª. edição.

outra saída fora do meu horário de trabalho: retornei à graduação como discente. Em 1999, entrei no curso de Filosofia da Ufes.

O curso de Filosofia me impulsionou para outras problematizações que não tinham a EF como objeto ou ponto de partida. Essa tendência também pode ser visualizada na minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Filosofia e Linguagem (Gepefil), em 1999, e na pesquisa “Indústria cultural em tempos pós-modernos: uma abordagem teórico-crítica da educação dos sentidos”, realizada no ano de 2001, publicada como livro em 2003. Esse movimento desaguou na decisão de pesquisa para o doutorado, como veremos adiante.

4. O DOUTORADO E A PESQUISA EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A licença para realizar o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina coincidiu com o término do curso de graduação em Filosofia em 2002. Enquanto no mestrado, a EF ainda estava no meu foco de investigação, no doutorado, volto a atenção para o discurso da pós-modernidade no âmbito educacional, em especial na Filosofia da Educação. Considerei que as apropriações e/ou filiações dessa tendência contemporânea em relação à tradição filosófica não são aleatórias; elas se situam num campo de tomada de posições filosóficas que aponta direções políticas. Nietzsche e Heidegger são apontados como inspiradores dessa tendência pós-moderna de Filosofia. No âmbito da Filosofia da Educação, o reconhecimento de Nietzsche como fonte motivadora da crítica pós-moderna é muito maior; Heidegger é mais estudado em termos hermenêutico-existenciais. Considerando esse fato e em decorrência de estudos realizados sobre Jürgen Habermas em disciplinas ministradas pelo professor José Pedro Luchi na graduação em filosofia, minha atenção se volta para o pensamento heideggeriano no intuito de investigar sua contribuição para a estruturação da Filosofia da Educação pós-moderna. Com essa proposta de estudo, pude criticar os caminhos ético-políticos presentes nessa tendência pós-moderna de Filosofia e Filosofia da Educação.

A pesquisa do doutorado foi um marco na minha trajetória. A orientação de Maria Célia Marcondes de Moraes foi primorosa. Seu rigor acadêmico e seu olhar crítico

combinavam com sua risada contagiante e saudosa, com seus jantares acompanhados de *prosecco* e *carpaccio*, organizados com seu companheiro Ricardo Gaspar Müller.¹²

O doutorado “sanduíche” na *University of Nottingham*, na Inglaterra, de 2004 a 2005, sob a supervisão de W. John Morgan, possibilitou um aprofundamento teórico maior, tendo em vista o acesso a produções internacionais, e fomentou uma experiência formativa cosmopolita. Os orientandos estrangeiros do Professor Morgan participavam de várias visitas a muitas instituições inglesas (desde escolas, universidades, museus, rádios etc.) a fim de conhecer algumas características do sistema educacional e da tradição cultural desse país.

Em 2005, do solo inglês, acompanhei os 112 dias de greve nacional do Andes-SN (de 30/08 até o dia 21/12). A esperança de uma política nacional progressista para a educação superior a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) enfrentou muitas frustrações. Na pauta do movimento, pontos como recomposição salarial, paridade e isonomia de gratificações, assim como sua incorporação no salário, mudanças na carreira de docentes da educação superior e da educação básica, retorno dos anuênios.

No mesmo ano de início do doutorado, participei da criação do grupo de Estudos Marxistas em Educação, por iniciativa de minha orientadora e de Newton Duarte (Unesp-Araraquara), grupo nacional com professores de vários estados e instituições que, ao longo do tempo, firmou-se como um coletivo vinculado à Pedagogia histórico-crítica.¹³

Com a tese “As fontes heideggerianas do pós-moderno”, desloquei-me, de vez, para o campo de estudos filosóficos, em especial para a Filosofia da Educação. Em termos gerais, dentro de muitos limites, essa decisão convergia com a minha história. Então, assumi a Filosofia não apenas como profissão, mas modo de vida, tendo como inspiração o que pontua Chauí em seu discurso de agradecimento à homenagem feita pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo pelo título de Doutor *Honoris Causa* em Filosofia, concedido à autora pela Universidade de Paris VIII, em 20 de junho de 2003:

O desejo de viver uma existência filosófica significa admitir que as questões são interiores à nossa vida e à nossa história e que elas tecem nosso pensamento e nossa ação. Significa também uma relação com o

¹² Maria Célia faleceu em 10 de abril de 2008.

¹³ A Pedagogia histórico-crítica é uma perspectiva de orientação socialista que nasceu, no Brasil, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, tendo como representante eminente Dermeval Saviani.

outro na forma do diálogo e, portanto, como encontro generoso, mas também como combate sem trégua (CHAUÍ, 2003, p. 10).

A filosofia é encontro generoso, é diálogo com um outrem que não nos ameaça e que, por isso, nos liberta de nós mesmos ao mesmo tempo que nos permite retornar ao que somos. Contudo, a filosofia é também combate incessante contra tudo que escraviza, luta necessária contra a desrazão e contra o autoritarismo que, na história de nosso país, traveste-se de “[...] violência sob formas invisíveis e impalpáveis, indo do machismo ao racismo, do preconceito de classe aos preconceitos sexuais, naturalizando exclusões e desigualdades e escondendo sob a indivisão imaginária do verdeamarelismo as divisões sociais e as injustiças” (CHAUÍ, 2003, p. 11).

Já em termos mais específicos, aceitei a defesa de Antônio Joaquim Severino (2006): cabe à área da Filosofia da Educação a “busca pelo sentido da formação humana”.

Como mencionado, a minha inserção nesse campo acadêmico ocorreu, em especial, durante o curso de mestrado em Educação (1994-1996) na Universidade Metodista de Piracicaba, junto à linha de pesquisa “Filosofia da Educação”. Essa proximidade se consolidou quando finalizei o curso de graduação em Filosofia em 2002 e iniciei, no mesmo ano, meus estudos de doutoramento. A partir de então, mesmo sendo lotada no Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, meus projetos de pesquisa, extensão e minhas atividades de ensino estabeleceram estreito vínculo com a Filosofia da Educação.

Ao contextualizar meus estudos no campo da Filosofia da Educação, delimito que as problematizações relativas à formação humana se inseriam no interior da construção da Pedagogia histórico-crítica. Essa filiação evoca como principal desafio a defesa do projeto de uma formação humana ampla, que busca enriquecer o existir humano a partir da apropriação ativa do patrimônio cultural. Por sua vez, esse compromisso implica um duplo movimento: criticar as correntes burguesas no campo educacional; e estruturar fundamentos para a própria proposição da Pedagogia histórico-crítica.

Considerei que a crítica às correntes burguesas no campo educacional mostrava-se como uma tarefa mais complexa que outrora. Por quê? O refluxo das teorizações educacionais críticas a partir dos anos de 1990 no país teve como contrapartida o desenvolvimento, no campo acadêmico, de um pensamento de direita renovado e refinado em suas formulações, surpreendentemente abraçado por intelectuais do campo político *de esquerda*. Em geral, essa tendência aglutina formas teóricas diversificadas, com inúmeras influências e autores distintos, mas que convergem em uma perspectiva denominada *pós-*

ista (MORAES, 1996) ou pós-crítica (PARAÍSO, 2004). Portanto, o conjunto dessas teorizações pode ser tratado como uma agenda que, apesar de envolver diferentes perspectivas, é perpassada por um eixo comum, característico da virada linguística:¹⁴ o ceticismo epistemológico que se nutre da postura ontológica antirrealista e relativista.

De outro lado, estruturar fundamentos para uma atitude propositiva por parte da Pedagogia histórico-crítica é um desafio já detectado no início dos anos de 1980 por Dermeval Saviani e que ainda se apresenta atual. Na verdade, a crítica a correntes burguesas e a elaboração e apresentação de propostas alternativas que possam nortear o trabalho pedagógico são esforços que se articulam. No exame crítico, fazem-se presentes as referências propositivas como pano de fundo do debate. Por sua vez, proposições não surgem de um contexto acadêmico abstrato, mas se colocam a partir de discussões e conflitos. Como se pode observar, a partir do doutorado, minha produção acadêmica passou a enlaçar esses dois movimentos.

Ressalto, entretanto, que, por mais articulados que se encontrem, esses momentos precisam, por vezes, ganhar visibilidade e prevalência. Foi o que ocorreu na tese de doutorado e em várias outras produções que a sucederam nas quais discuto o impacto de proposições *pós* para a educação escolar ou para o campo mais amplo da discussão filosófica. Nessas produções, problematizo os fundamentos conceituais da produção acadêmica contemporânea no campo educacional e suas perspectivas políticas. Em outros momentos, ganhava foco a meta de construir e apresentar nortes para as várias facetas do trabalho educativo.

5. APÓS O DOUTORADO: CONSOLIDAÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE ATUAÇÃO (2006 A 2012)

O retorno do doutorado não foi tranquilo. Por vezes, acordos tácitos na vida universitária “penalizam” professores quando retornam de suas licenças com mais tarefas

¹⁴ A expressão *virada ou giro linguístico* foi utilizada, em 1966, quando Richard Rorty reuniu em um volume um número significativo de textos importantes a respeito de “filosofia linguística”, com o título *The linguistic turn*. A partir daí, a expressão ganhou popularidade, indicando o movimento ocorrido na filosofia no século XX centrado na linguagem e não na consciência. Pensadores da *linguist turn* afirmam que o que sustenta a legitimidade dos discursos é também um discurso a ser legitimado. Se o acesso ao mundo depende da mediação linguística e sendo esta, por sua vez, contextual e sujeita a interesses, a crítica seria, na verdade, mais um discurso vinculado a determinado contexto que carrega os interesses de seus proponentes.

e encargos. Em 2007, junto com o professor José Francisco Chicon, coordenei a organização do Congresso Espírito-Santense de EF. Em 2008, retornei como representante do Cefd na Editora da Ufes (Edufes) (atividade que exerço até o momento). Em 2009, também fui representante do DG na Comissão de Acompanhamento, Avaliação e Ajuste Curricular. De 2010 a 2012, nessa mesma condição, participei da Comissão de Reforma Curricular do curso de licenciatura em Educação Física.

Para além das tarefas assumidas, eu voltava como docente a um curso cujas problemáticas específicas eu abandonara. Ao mesmo tempo, na reforma curricular da licenciatura em EF na Ufes ocorrida durante meu afastamento, previa-se a disciplina *Educação física, educação e reflexão filosófica*, a ser ministrada por professores do DG, diferentemente do currículo anterior no qual a disciplina de Filosofia deveria ser assumida por um professor do Departamento de Filosofia (DepFil). Portanto, nesse retorno, eu passei a assumir essa disciplina que, posteriormente, sob o nome mais curto de *Educação física e reflexões filosóficas*, passou a compor também o currículo do bacharelado em Educação Física.

Em função do trabalho com monitores nessas disciplinas (Figura 8), desenvolvi, em 2009, o Projeto “Você já filosofou hoje?”, com o objetivo de tornar mais próximo o contato de alunos, professores, funcionários e da própria comunidade com o conhecimento filosófico, por meio de exposições e debates de temas comumente tratados com naturalidade e cercados de preconceitos. Em 2010/1, o projeto foi ofertado na forma curricular de Atividade Interativa de Formação (Atif’s).

Figura 8 – Soraya Reginato da Vitória (monitora de disciplina) e Juliana Moreira da Costa (orientanda de mestrado) em uma das intervenções do projeto “Você já filosofou hoje?”



Fonte: arquivo pessoal da autora

Em reunião do LeseF em agosto de 2006, registrei que me afastara das discussões específicas da Educação Física, rumo a pesquisas teóricas no campo da Filosofia da educação e da Filosofia “pura”. Tinha consciência de que isso me traria alguns impasses em termos de vínculo profissional. Isso nunca se revelou problemático nos debates e distribuição de encargos no meu Departamento. Sem negligenciar os interesses institucionais, o DG e o Cefd sempre acolheram com respeito esse meu “desvio” de caminho. No entanto, no LeseF, permaneci até 2008, momento em que percebi que a EF não tinha mais chance de voltar a ser objeto de minhas investigações.

Mesmo com essa decisão, em 2008, ingressei como docente no Mestrado em Educação Física (implantado em 2006) em duas linhas de pesquisa: *Formação docente e currículo em Educação Física* e *Educação física, corpo e movimento*. Na primeira linha, orientei alunos que abordavam a formação docente no horizonte de uma formação cultural ampla em oposição a vertentes pragmáticas; na segunda linha, trabalhei com fundamentos filosóficos para se pensar a dimensão humana estética, tendo em vista que o conteúdo da Educação Física remete para o conhecimento sensível e se apresenta como linguagem gestual/corporal, com sentidos e significados históricos.

Também intensifiquei meu diálogo e envolvimento com outros setores da Ufes. A partir de 2010, assumi ocasionalmente disciplinas junto ao curso de graduação em Filosofia. Com professores do Centro de Educação e Departamento de Filosofia da Ufes, participei da criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (Nepefil) em 2007, oficializado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 27 de junho de 2008. Esse núcleo foi resultado dos trabalhos Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens (Gepefil), mais especificamente do projeto de extensão *Colóquios Filosóficos – Debates Impertinentes*, coordenado à época pelos professores Robson Loureiro e Donato de Oliveira, iniciado em 2000, e do Encontro Capixaba de Filosofia da rede pública de educação, realizado em 2001. Em 2007, o Gepefil transformou-se em Nepefil, mantendo parceria com o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação (Unimep/SP) e o Grupo de Estudos Marxistas em Educação (Unesp-SP).

Em função das atividades do Nepefil, participei da coordenação do projeto de extensão “Quintas filosóficas – *Os clássicos da Teoria Crítica da Sociedade: diálogos entre a filosofia e a educação a partir de Karl Marx*, de março a dezembro de 2010. Tratou-se de um curso gratuito de extensão universitária, tendo como foco algumas obras de Karl Marx. A ideia inicial era manter um grupo de estudo com, no máximo, 15 pessoas. Porém, tivemos mais de 200 (duzentas) inscrições e, no processo seletivo, ampliamos o grupo para 30 (trinta) pessoas.

Também nesse período destaco minha participação efetiva como membro do Grupo de Trabalho (GT) n. 17 “Filosofia da Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), apresentando trabalhos e representando esse GT no Comitê Científico dessa Associação (2011 e 2012).

Nesse retorno do doutorado, também vivenciei a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Decreto no 6.096, de 24/04/2007. Conforme Mattos (2013, p. 136),

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) é centrado na abertura de novas universidades, novos campi das universidades existentes e ampliação das vagas para estudantes. A princípio, uma reversão do asfixiamento das universidades federais levado adiante pelos governos anteriores. No entanto, se do ponto de vista da expansão parece haver reversão das políticas passadas, do ponto de vista da concepção de universidade há uma continuidade com o projeto de redução no sentido das instituições, adequando-as ao modelo preconizado pelo Banco Mundial para países como o Brasil. Modelo em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – consagrada como princípio pela Constituição de 1988— é repudiada

como muito dispendiosa e desnecessária e, em seu lugar, defende-se uma universidade limitada ao ensino, voltada para a formação de profissionais mais “flexíveis”, adequados às demandas do mercado. Assim, os novos cursos abertos com a expansão do Reuni devem ter duração mais curta, com perfil interdisciplinar. Para receber novos pequenos aportes de recursos e algumas vagas para concursos docentes as instituições tiveram que se comprometer com um conjunto de metas, que esclarece muito sobre o sentido da proposta. Cada universidade federal foi levada a assinar um acordo de “adesão” com o Ministério da Educação, em que se comprometia a criar novos cursos e ampliar vagas, garantindo sempre o cumprimento de três conjuntos de metas: dobrar as matrículas nos cursos de graduação; elevar a taxa de conclusão para 90% e estabelecer uma relação professor-aluno de 1:18, tudo o anterior em um prazo de cinco anos.

Apesar do debate crítico, o Cefd optou por apoiar a adesão da Ufes a esse Programa por motivos peculiares, mas não isentos de questionamentos. Essa unidade acadêmica já considerava e planejava há algum tempo oferecer o curso de bacharelado em Educação Física, além da licenciatura já existente. Nesse sentido, decidiu incluir essa nova oferta de curso no Reuni na tentativa também de ter a chance de repor o seu quadro de docentes.

Em certa medida, essa decisão nutriu-se de situações-limite em nossas condições de trabalho. Para se ter ideia, de 2002 a 2006, durante meu afastamento para doutorado, o DG ficou ainda mais diminuto. Como se pode perceber na Figura 9, em 2003, ao todo, éramos 12 professores efetivos. Desse quantitativo, três estavam afastados para doutorado, uma professora era diretora de Centro (e tinha toda sua carga horária dedicada a esse cargo), uma professora estava de licença maternidade e um professor tinha licença para acompanhamento de cônjuge. Portanto, o DG chegou a operar apenas com 6 professores efetivos, tendo que lançar mão de professores substitutos quase nessa mesma quantidade.

Figura 9 – Documento do DG de maio de 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA

CONHECIMENTO E APROVAÇÃO

Em virtude da urgência do assunto, o chefe do Departamento de Ginástica, professor Sérgio Amauri Barros, resolve por esta via dar conhecimento e aprovação do assunto – **Homologação do Resultado do Processo Seletivo para Professor Substituto na área de Dança** - conforme trabalhos da Banca Examinadora, composta pelos professores Otávio G. T. da Silva, Maria de Fátima M. da Silva, Sidney de C. Rosadas e Valter Bracht (suplente), foi realizado o Processo Seletivo para Professor Substituto na Área de Dança através do Edital nº 10 de 22 de maio de 2003, que após conclusão dos trabalhos indicou a solicitação de contratação da candidata aprovada em primeiro lugar, Bethânia Alves Costa, com 60 (sessenta) pontos na prova de aptidão didática, 11 (onze) pontos na prova de títulos, com total de 71 (setenta e um) pontos. Foi apresentado ainda o resultado da outra candidata, a saber: em segundo lugar: a candidata Vanessa Guimarães com 60 (sessenta) pontos na prova de aptidão didática, 10 (dez) pontos na prova de títulos, com total de 70 (setenta) pontos.

PROFESSORES EFETIVOS:

01- Antônio Jorge G. Soares	.....Licença para acompanhamento de cônjuge...
02- Fernanda Simone Lopes de Paiva	.....Licença Maternidade.....
03- Francisco Eduardo Caparroz	..... licença para doutorado.....
04- José Francisco Chicon	..... licença para doutorado.....
05- Mara Lúcia Cristan	.....Diretora do GEED.....
06- Maria de Fátima M. da Silva	..... licença para doutorado.....
07- Nelson Figueiredo de A. Filho	.....
08- Otávio Guimarães Tavares da Silva	.....
09- Sandra Soares Della Fonte	.....
10- Sérgio Amauri Barros	.....
11- Sidney de Carvalho Rosadas	.....
12- Valter Bracht	.....

Prof. Sérgio Amauri Barros
CHEFE do DG/CEFD

Fonte: arquivo pessoal da autora

Em 2007, fui nomeada coordenadora administrativa do projeto do curso licenciatura em Educação Física, dentro do Programa de Licenciaturas (Prolicen), formação inicial a distância voltada para professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino sem a devida

habilitação na área de exercício docente. Trabalhei nos preparativos para implementação do curso com a professora Fernanda Paiva (coordenadora pedagógica), em um esforço de se valer dos incentivos e recursos do Ministério da Educação, sem cair em uma adesão cega à qualificação rápida ou a meros índices quantitativos de formação de mais professores no Brasil. O curso se mostrou diferenciado em suas preocupações, em sua condução e no tipo de formação que ofereceu, apesar de todos os limites estruturais inerentes a um programa de educação a distância.

A adesão ao Reuni e ao Prolicen contribuiu com 4 (quatro) vagas de concurso para professor efetivo para o DG, das 10 (dez) que tivemos no período de 2009 a 2015.¹⁵ Mesmo assim, essa adesão suscitou muitas dúvidas: por um lado, fomos levados a operacionalizar programas e projetos nacionais de interesses questionáveis em função da precarização do nosso trabalho na educação superior; por outro, tentamos manter uma certa “lucidez” nessa adesão no sentido de esgarçar e subverter algumas das intenções políticas que orientam esses programas.

Até que ponto fomos bem-sucedidos? Até que ponto não reforçamos a própria política que questionamos? Estaríamos, em certa medida, atualizando, no contexto contemporâneo, a “servidão voluntária”, isto é, a obediência consentida, descrita por Étienne de La Boétie (2006) no século XVII?

Com todas essas dúvidas, participei da gestão da Associação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, seção sindical Andes-SN, de 2007 a 2009, como 1ª secretária, junto com Josemar Machado de Oliveira (presidente), José Antônio da Rocha Pinto (vice), Viviana Mônica Vermes (secretaria geral), Ricardo Roberto Behr (tesouraria geral), Geraldo Rossoni Sisquini (1ª tesouraria), Mariane Lima de Souza (1ª suplente), Gisele Girardi (2ª suplente), Antônio Luiz Rosa (3º suplente), Bernadete Gomes Mian (4ª suplente).

Se a filosofia envolve diálogo e combate permanente, há que se considerar que essas ações filosóficas têm como solo o espaço público. Em um excerto da lição inaugural proferida no *Collège de France* em 1952, Maurice Merleau-Ponty (1993, p. 80-81) afirma: “O filósofo é o homem que desperta e fala [...]”. Considero que, sem trair por demais as complexas considerações entre filosofia e política de Merleau-Ponty, há uma sugestão e, por que não dizer, um elogio ao intelectual engajado, aquele que sai do torpor

¹⁵ Análise feita a partir dos editais de concurso público do DG a partir de 2009, disponibilizados pela secretária do DG Reginalda Marino.

ou da inércia, acorda, manifesta-se, abandona a indiferença, não se contenta com a latência e a vida taciturna, apesar de dela emergir. Ao fazer isso, reconhece a condição humana de ser atado à história, pertencer ao mundo e aos outros, e testemunha a metamorfose “em que o seu mundo privado se torna mundo público” (MERLEAU-PONTY, 1993, p. 81). É devido a esse compromisso público que o filósofo não pode oferecer à cidade o que ela mais espera dele: “[...] a concordância sem considerações” (MERLEAU-PONTY, 1993, p. 50).

Minha participação direta na condução do movimento sindical docente tem a ver com os ecos persistentes dessa participação pública do filósofo, ainda mais em contextos adversos. Os efeitos perversos do Reuni (cf. BESSA LÉDA; MANCEBO, 2009) e o descumprimento por parte do governo federal dos acordos firmados com o Andes-SN em 2011 desembocaram na mais longa greve do movimento docente até aquele momento. Foram 125 dias de greve, de 17 de maio a 17 de setembro de 2012, com reivindicações como unificação da carreira, aposentadoria integral, incorporação das gratificações ao salário, interstício de 5% entre níveis de carreira.

A relação entre movimento grevista e governo federal agravou-se com a decisão governamental, chancelada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), de negociar não com o Andes-SN, mas com a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes), “[...] entidade criada e alimentada pelo próprio governo, desrespeitando a totalidade das manifestações de assembleias de base (aí incluídas as das bases que o Proifes alegava representar) que rejeitaram a proposta do governo” (MATTOS, 2013, p. 138).

Participei dessa greve como militante e como gestora, tendo em vista que, em 5 de abril de 2012, pela segunda vez, assumi a chefia do DG, junto com a professora Ana Cláudia Silvério Nascimento, minha ex-aluna. Isso significou, para nós, dentre tantas tarefas, resistir às pressões constantes de corte salarial no sentido de minar e enfraquecer o movimento paredista.

6. TEMPOS DE APROFUNDAMENTOS TEÓRICOS (2013 A 2016)

No interstício de 2013 a 2016, eu permaneci na chefia do departamento até abril de 2014. Em termos de inserção na pós-graduação, houve vários movimentos vividos nesse período. Em 2013, passei a atuar como docente do Curso de especialização (*lato sensu*) Economia e Desenvolvimento Agrário, ofertado pelo Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE/Ufes), em parceria com a Escola Nacional Florestan Fernandes.¹⁶ Esse curso tem sido reeditado desde 2005, tendo sua última turma finalizado em 2022. Essa especialização é endereçada a professores e educadores envolvidos nas atividades educacionais voltadas para as famílias beneficiárias pela reforma agrária, em assentamentos reconhecidos pelo Incra em todo o país.

O curso tem como referência teórica principal (mas não exclusiva) autores da tradição marxista. A relação dialética entre teoria e prática é seu eixo e acaba assumindo um viés intensificado, tendo em vista a condição de militância dos/as alunos/as. Essa intensificação ocorre na problematização da prática social vivida articulada à sistematização e ao rigor do trabalho teórico-intelectual.

Em 2015, afastei-me do Mestrado em Educação Física. Apesar do acolhimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) que confiou no meu trabalho de orientar pós-graduandos de uma área sobre a qual já não mais pesquisava e de me possibilitar assumir disciplinas com relação direta com os estudos filosóficos (Filosofia da Ciência e Filosofia da Educação), um fenômeno bastante peculiar da organização e regulamentação desse campo, em termos de políticas de pós-graduação, serviu de entrave à minha permanência. Na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes), a Educação Física encontra-se na área 21, junto com a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e a Fonoaudiologia, situada na grande área das Ciências da Saúde. Por essa razão, seus critérios de avaliação e classificação da produção acadêmica são as predominantes do campo das ciências biológicas e médicas. Em função disso, tornou-se evidente que, nesse contexto, a minha colaboração mostrava-se cada vez mais limitada. Minha produção acadêmica destoava da área da Saúde.

¹⁶ A escola foi inaugurada em 23 de janeiro de 2005. Foi construída e é mantida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio de outros movimentos. Tem o objetivo de formação política de organizações populares. A escola também realiza convênios com instituições de educação superior para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, voltados para militantes do campo e da cidade.

Em 2016, ano seguinte ao meu afastamento do PPGEF, fui convidada a atuar, dentro de um plano de trabalho entre Ufes e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes, *campus* Vitória), como docente do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades.

A criação de um mestrado dessa natureza em uma instituição de tradição técnico-profissionalizante precisa ser matizada por algumas considerações. Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são criados para atender desde a formação de nível médio integrado ao técnico até cursos de graduação e pós-graduação, com vistas a uma formação que alinhe teoria e prática.

Ainda que pesem inúmeras contradições e limites, a lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituidora da RFEPCT, pode ser compreendida como uma importante conquista, sendo, em boa parte, síntese de suas lutas e bandeiras históricas em prol de uma Educação Profissional mais ampla no país.

Assim, por mais que tenham se pautado em orientações neoliberais (e inclusive fomentado programas de formação profissional estreitamente vinculados aos interesses privados e mercadológicos, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/Pronatec, criado em 2011), os governos progressistas do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff apresentaram alguns avanços significativos, ainda que contraditórios.

A meu ver, dadas as suas peculiaridades, os IFs firmaram-se como *locus* onde se pode testemunhar a luta acirrada entre dois projetos formativos muito distintos. Os Institutos têm sido lugar de conflito, pois, dentro de muitos limites e de uma pressão cotidiana de empresas e organizações patronais, tem-se colocado como um projeto de travessia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) para a defesa de uma nova formação humana, de um ser humano rico, total, isto é, travessia rumo a superação do dualismo estrutural histórico da educação brasileira entre a formação profissional e técnica para os filhos da classe trabalhadora, e a formação geral (propedêutica) para os filhos da classe dominante.

O Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades é fruto desse avanço, assim como os Programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat), o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), todos ofertados pelo Ifes.

Sabe-se que prevalece, em mestrados profissionais, a lógica de instrumentalização do saber, tendo como foco a pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a resolução de situações e problemas imediatos. Mesmo com esse traço pragmático, essas experiências têm sido subvertidas para o fortalecimento de pesquisas e adensamento teóricos do campo das Humanidades e de sua presença na formação profissional do Ensino Médio e do Ensino Superior ofertado pelos Institutos Federais.

Dentro dessas intencionalidades políticas, eu me aproximo desses projetos como docente, palestrante e interlocutora em vários momentos acadêmicos e em publicações. Em função dessa inserção, fui convidada por Priscila Chisté e Dilza Côco, também em 2016, a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), sediado no Instituto Federal do Espírito Santo.

Para afastar-se de proposições promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como as intituladas “Cidade Educadora” e “Cidade Educativa”, o Gepech lança mão, em especial, das reflexões do francês Henri Lefebvre (2008) para quem os espaços urbanos são constituídos por relações contraditórias. A cidade condensa a história dos grupos e dos conflitos que, sob certas condições históricas, realizaram-na. Entrar em contato com essa história invisibilizada de conflitos e contradições é uma ação insuficiente para a conquista e o exercício efetivo do direito à cidade, mas, nem por isso, menos importante. Nesse sentido, ainda segundo esse autor, estudar a lógica e a propriedade desses espaços demanda uma análise dialética de suas contradições.

O Gepech tem compreendido que sua proposta de Educação na cidade pode contribuir com esse objetivo. Mesmo que limitada, essa proposta pode oferecer alguns antídotos contra essa relação vivencial com a cidade. Essa tarefa implica fortalecer a experiência urbana como um projeto formativo, mediado pelo acesso ao conhecimento sistematizado socializado pela instituição escolar. Assim, as investigações sobre aspectos da cidade se revertem para um curso de formação de professores da Educação Básica e para um material educativo próprio para esse público-alvo.¹⁷

¹⁷ Em função desse compromisso, o Gepech realiza algumas ações de formação continuada com professores da educação básica, na forma de cursos de extensão gratuitos, ofertados pelo Ifes (*campus* Vitória). Entre 2017 e 2019, participei diretamente da equipe organizadora de dois cursos. O primeiro foi desenvolvido no primeiro semestre de 2017, e intitulado “Educação na cidade e o processo de modernização de Vitória – E.S”. Seu foco centrou-se nos espaços sociais como o centro de Vitória, o Parque Moscoso e o entorno da empresa Vale S. A. O segundo curso ocorreu em 2019 e recebeu o título de “Educação na cidade: percepção, contradições e sensibilidade na cidade de Vitória”. Em especial por meio da literatura e da

De 2013 a 2015, participei do Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Espírito Santo, ação dentro do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino médio (instituído pela portaria n. 1.1140 de 22 de novembro de 2013 do Ministério da Educação), firmado pelo Governo Federal com a adesão dos Estados federativos. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, o programa enfatizou as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de modo a atender as necessidades e expectativas dos jovens e da sociedade contemporânea. Pela articulação entre o MEC, as Universidades e as Secretarias Estaduais de Educação, foram desenvolvidas ações de capacitação que contemplavam as escolas como espaço privilegiado de discussão das práticas pedagógicas do Ensino Médio.

O projeto assumiu a forma extensionista na Ufes e promoveu a formação continuada em serviço, presencial, para 7 mil professores e pedagogos da rede estadual do ES. A coordenação do curso foi da professora Eliza Bartolozzi Ferreira, à época também coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/CE/Ufes). Participei como supervisora junto com os professores Antônio Henrique Pinto, Wagner dos Santos, Fabio Luís Alves de Amorim e Rosemeire dos Santos Brito. Desse envolvimento, resultaram congressos estaduais, palestras, minicursos, artigos e capítulos de livro.¹⁸

Em 2013, fui contemplada com a bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) “Pesquisador capixaba” com o projeto “A formação humana em Marx: a dimensão da omnilateralidade”. Como mencionado, um duplo movimento marca meus estudos: criticar as correntes burguesas no campo educacional; e estruturar fundamentos para a própria proposição da Pedagogia histórico-crítica.

Ao se contrapor à disseminação das chamadas teorizações educacionais pós-críticas e ao reconhecer que a inspiração dessa pedagogia remete às reflexões de Marx e de parcela significativa da tradição marxista, essa pesquisa propôs um estudo teórico que indagou a potencialidade que a compreensão da formação humana omnilateral (proposta por Marx) pode sugerir em termos de alternativa a projetos educacionais que associam a formação a uma visão iluminista, ou descartam a relação entre formação humana e

música capixaba, essa formação problematizou o tradicional Mercado da Vila Rubim, o bairro de Santo Antônio e alguns outros pontos da capital capixaba.

¹⁸ Conferir, em especial, o livro *Escritas de formação docente: experiência do Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) no Espírito Santo*, organizado por Ventorim, Ferreira e Santos (2018), no qual participo como autora/coautora de alguns de seus capítulos.

educação ou, ainda, ressignificam essa noção a partir da virada linguística. Essa pesquisa mostrou que Marx apresenta, em sua noção de omnilateralidade, uma crítica à formação (*Bildung*) tal como é construída historicamente na sociedade capitalista (unilateral). Dessa maneira, contribui para inspirar formulações pedagógicas críticas, baseadas em uma compreensão ampla de conhecimento e de constituição humana que supera, de um lado, tendências racionalistas ou cognitivistas e, de outro, perspectivas estetizantes. Sob minha coordenação, articulou-se um grupo de estudo sobre a temática que se reuniu quinzenalmente de 2013 a 2015.

Na verdade, o impulso para participar da equipe do projeto de extensão Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Espírito Santo tinha muito a ver com essa fundamentação teórica pesquisada.

O Pacto Nacional pela Melhoria do Ensino Médio (PNEM) trouxe algumas ações que precisavam ser aproveitadas. Dentre elas, destacamos aquela na qual nos envolvemos: um programa de formação continuada dos docentes do ensino médio em serviço e com incentivo financeiro (na forma de bolsa de estudo para os/as professores/as do Ensino Médio). Ademais, com todo o seu ecletismo teórico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 elegeram como alicerce o vínculo entre trabalho e educação, mais precisamente o trabalho como princípio educativo. A nosso ver, o resgate desse horizonte crítico e marxista contribui para o fortalecimento desse nível de escolarização a partir da “[...] articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual [...]” (SAVIANI, 1997, p. 213). Nessa perspectiva, a instituição escolar assume como objetivo a formação omnilateral em detrimento de uma formação fragmentada e submetida aos ditames profissionalizantes do mercado.

Portanto, a base do projeto de extensão tinha estreito vínculo com a orientação teórica desta pesquisa financiada pela Fapes, com o curso de especialização em Economia e desenvolvimento agrário e com o Mestrado do Ifes.

A essas ações acrescenta-se ainda meu retorno, pela segunda vez, à diretoria da Adufes (gestão 2013 a 2015), novamente como 1ª secretária, junto com Edson Pereira Cardoso (presidente), Rafael Vieira Teixeira (vice), Cenira Andrade de Oliveira (secretaria geral), André Michelato Ghizelini (tesouraria geral), Renata Couto Moreira (1ª tesouraria), Odiléa Dessaune de Almeida (1ª suplente), Áureo Banhos dos Santos (2º suplente), Raphael Góes Furtado (3º suplente), Ana Cláudia B. Campos Wenceslau (4ª suplente).

Essa atuação sindical coincidiu com várias manifestações nacionais relevantes na determinação da história recente do país: as manifestações de junho de 2013; as relacionadas à Copa do Mundo de Futebol em 2014; e os movimentos pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em março de 2015.

Tendo como antecedente protestos ocorridos na Espanha, as chamadas Jornadas de Junho de 2013 foram inicialmente motivadas pelo aumento na passagem do transporte coletivo em Porto Alegre. Porém, seu alcance nacional ocorreu a partir do Movimento Passe Livre, surgido em São Paulo, estendendo-se a mais de 200 cidades brasileiras. Em consonância com a diversidade dos grupos que se envolveram nessas manifestações, as reivindicações dessas jornadas foram igualmente difusas, com bandeiras contra a corrupção, os políticos, os partidos políticos, o governo, os serviços públicos.

As manifestações, em 2014, contra a Copa do Mundo mantiveram algumas interseções com a ampla agenda de luta de 2013, mas assumiram um lugar diferenciado, pois a Copa do Mundo passou a significar

[...] a corrupção, os gastos desnecessários, a incompetência, o desgoverno. A Copa do Mundo tornou-se sinônimo de governo Dilma. Ao contrário de 2013, agora havia um discurso articulado, que construía equivalências. Mas o que havia de mais original é que esse conjunto de articulações se associava a duas posturas ideológicas opostas. De um lado, estavam os manifestantes anti-PT, que associavam o partido ao comunismo, a Cuba [...]. De outro lado, havia manifestantes que pertenciam a movimentos sociais e partidos de esquerda (PINTO, 2017, p. 139).

Como exemplo desse último caso, tivemos o “Comitê Popular dos atingidos pela Copa” de São Paulo que sustentava uma postura antigoverno, mas por razões distintas em relação aos grupos conservadores.

Por sua vez, nas manifestações de 2015 *pró-impeachment* de Dilma Rousseff, desapareceram das ruas os grupos alinhados à esquerda e à luta popular, assim com as lutas por direitos sociais, melhoria salarial, melhoria dos serviços públicos. Alimentadas pelas veleidades da Operação Lava Jato, investigações realizadas pela Polícia Federal do Brasil iniciadas em março de 2014, “As grandes manifestações foram lideradas por moradores de bairros nobres, de classe média e média alta, antipetistas, muito dispostos a bater panelas e usar uma linguagem vulgar para se referir à presidenta da República e lutar por seu impeachment” (PINTO, 2017, p. 151-152).

É nesse contexto que testemunhamos perplexos as demandas dos manifestantes favoráveis à intervenção militar no país, associando os governos petistas ao comunismo, contrapondo-se à chamada doutrinação marxista, com ataques inclusive ao educador Paulo Freire. Destaco, a seguir, algumas imagens retratadas por Lourdes Nassif, na matéria *Imagens constrangedoras das manifestações de domingo*, de 15 de março de 2015.

Figura 10 – Manifestações de 2015 e seu caráter antimarxista



Fonte: Nassif (2015)

Figura 11 – Manifestações de 2015 e a associação entre antipetismo e anticomunismo



Fonte: Nassif (2015)

Figura 12 – Manifestações de 2015 e a apologia da ditadura militar



Fonte: Nassif (2015)

Figura 13 – Manifestações de 2015 e sua misoginia



Fonte: Nassif (2015)

Mostrou-se estarrecedor que, em nome do antipetismo disseminado, legitimou-se um discurso vexatório de apologia à ditadura militar, de defesa do modelo tradicional de família e de legitimação da violência contra as mulheres. A presidenta Dilma Rousseff foi alvo desse machismo agressivo, como se pode conferir na Figura 14.

Figura 14 – Manifestações de 2015 e seu machismo



Fonte: Feres (2015)

Minha participação pela segunda vez na diretoria da Adufes coincide com os dois anos nos quais houve, de acordo com Pinto (2017), um deslocamento discursivo dos protestos de rua em uma direção conservadora. Foi uma novidade se considerarmos as ocupações e manifestações de rua desde o início dos anos de 1980, assumidos por manifestantes de posições políticas de centro e de esquerda.

Foi um período muito difícil, pois, de um lado, existia uma insatisfação do campo da esquerda em relação aos rumos da política, em especial referente ao ensino superior. Desde 2014, o MEC encerrara a negociação com o Andes-SN. Em março de 2015, o Andes-SN protocolou novamente reivindicações e foi recebido pelo Secretário Executivo do MEC que assumiu compromisso de agendar próxima reunião. Com a saída de Cid Gomes e entrada do Renato Janine como Ministro da Educação, novamente o Andes-SN encaminhou pauta de reivindicações ao novo Ministro. Em 5 de maio, o Andes foi recebido, mas por representantes da Secretaria de Relações do Trabalho do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão que nada apresentou de contraproposta em relação à nossa pauta.

Por outro lado, os ataques aos governos petistas eram uma declaração de guerra a todo campo de luta da esquerda política. Isso colocava nossas frágeis, mas importantes conquistas democráticas em risco. Essa consideração também nos impunha freios. Nesse sentido, em 2015, o Andes-SN deflagrou uma greve nacional que durou 139 dias, a mais longa até o momento (de maio a outubro). Na Ufes, votamos por não paralisar, por mais que tenhamos mobilizado os docentes com reuniões setoriais. Esse é um exemplo banal, mas ilustrativo dos dilemas políticos que vivenciei nessa segunda gestão do sindicato.

Cada um dos meus envolvimento de 2013 a 2016 teve a sua peculiaridade, mas, de alguma forma, a sua articulação conferiu ao meu trabalho doses de organicidade e coerência.

Registra-se ainda que, em março de 2016, quando da minha inserção como professora do Mestrado Profissional Ensino de Humanidades, também iniciei o meu segundo doutorado, agora na área de Filosofia, na Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação generosa e acurada de Rodrigo Duarte.

A ideia de um segundo doutorado veio de uma frustração: tentativas malsucedidas de migrar do Departamento de Ginástica para o Departamento de Filosofia. O principal argumento do DepFil para indeferir meu pedido era que não tinha doutorado na área. Passada a fase de contrariedade, percebi que fazer um novo doutorado poderia ser um bom caminho para uma frente de pesquisa que vinha desenvolvendo e que precisava ganhar densidade, independente da viabilidade ou não da mobilidade intrainstitucional. Tomei a crítica como motor para minha formação.

De alguma maneira, a função estruturante do estudo na minha vida, uma vez mais se confirmou. O início do doutorado em março de 2016 coincidiu com um problema de saúde de meu pai que, aproximadamente em 90 dias, o levou a óbito. Dilacerada por questões políticas, a família se reuniu no funeral. No momento de luto, o doutorado era uma das únicas atividades que me sinalizava um projeto, um amanhã para além da dor imediata.

Essa experiência subjetiva de perda e tentativa de reconstruir a vida se emaranhou com o contexto político de recuo democrático: perdíamos a Presidenta Dilma Rousseff por um golpe de Estado no qual o empresariado se valeu de seus tentáculos jurídicos, midiáticos e parlamentares (MATTOS; BASSONE; MAMIGONION, 2016; JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016). O voto favorável ao *impeachment* dado pelo então deputado federal Jair Bolsonaro, no qual realiza uma ode insultuosa à tortura e à ditadura militar,

era apenas um prenúncio das consequências da articulação entre projeto neoliberal e setores ultraconservadores.

7. ATUAÇÃO EM TEMPOS NEOCONSERVADORES: 2017 A 2022

7.1 RETROCESSOS E LUTAS

Eu estava em Goiânia no dia 7 de novembro de 2018. Fora convidada para o “IV Seminário de Alinhamento Conceitual do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica”, promovido pela coordenação geral do ProfePT. O auditório estava cheio, como se pode conferir na Figura 15.

Figura 15 – IV Seminário de Alinhamento Conceitual do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Goiânia, novembro de 2018)



Fonte: <https://profept.riopomba.ifsudestemg.edu.br/index.php/ultimas-noticias/156-iv-seminario-de-alinhamento>

Junto com Carla Comerlato Jardim, então reitora do Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha), eu abordaria o tema “Formação para e no trabalho”. Era a mesa de abertura do evento e eu estava apreensiva. A elaboração do texto-base de minha fala tinha

me mobilizado muito. Além disso, eu seria a primeira a falar. Mirei meus amigos do Ifes e foquei na apresentação (Figura 16).

Figura 16 – Mesa de abertura do IV Seminário de Alinhamento Conceitual do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Goiânia, novembro de 2018)



Fonte: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/160-noticias-antiores/10238-mesa-redonda-discute-formacao-para-e-no-trabalho.html>

Minhas últimas palavras saíram embargadas. Os aplausos de agradecimento se misturaram com uma outra reação. Todos nós presentes fomos tomados por uma forte emoção. Não se tratava de uma reação à minha fala. Chorávamos pela nossa história. Isso se torna compreensível se levarmos em consideração o que tínhamos vivido até aquele momento e o que pressentíamos que iríamos viver.

Chorávamos pela ascensão política de uma nova direita, de traços agressivos, e pelo “estrago” histórico que, em tão pouco tempo, ela infligira a nosso país. O golpe à democracia que retirou Dilma Rousseff da Presidência da República foi central na consolidação do projeto político dessa nova direita:

Foi ele [o golpe] que promoveu a degradação do debate público, a ampliação da violência seletiva das instituições e o retorno da intimidação aberta como instrumento de luta política. Foi ele que abriu as portas para o combate à desigualdade e à solidariedade como valores, substituindo-as pelo mito da meritocracia, que é a lei da selva no mundo social; ao discurso dos direitos, apresentados não como conquistas a serem universalizadas, mas como privilégios; e à vigência das liberdades, que ameaçam a permanência de uma ordem hierárquica e excludente definida pela tradição (MIGUEL, 2019, p. 181).

Com o *impeachment* de Dilma em maio de 2016, vive-se o cancelamento de políticas sociais e a retirada de direitos por meio de uma forte aliança entre interesses empresariais e setores neoconservadores: “[...] o neoconservadorismo é, portanto, perfeitamente compatível com o programa neoliberal de governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado” (HARVEY, 2014, p. 92). Nas palavras de Harvey (2014, p. 92), “[...] o neoconservadorismo se assemelha a uma mera retirada do véu de autoritarismo com que o neoliberalismo se cobre”.

Para alinhar o país a essa tendência mundial, o “breve” governo de Michel Temer acelerou reformas relevantes dentro dessa lógica: em novembro de 2016, aprovou o projeto que derrubou a condição da Petrobras como operadora única na exploração de petróleo e de pré-sal; em dezembro de 2016, foi a vez da aprovação da emenda constitucional chamada “Teto de gastos” que limitou, por 20 anos, o crescimento dos gastos públicos ao percentual da inflação nos 12 meses anteriores; já em março de 2017, o governo conseguiu aprovar o projeto que autoriza a terceirização em todas as atividades das empresas; em julho de 2017, a reforma trabalhista foi aprovada, flexibilizando as ações sindicais, direitos trabalhistas (como férias, contratação e jornada), submetendo as leis trabalhistas a negociações e acordos entre empresas e funcionários. No bojo desse novo corpo legislativo, ainda se encontram as Reformas da Previdência (com a redução da proteção social) e a Reforma do Ensino Médio.

Para Saviani (2018), o *impeachment* representou um retrocesso para o campo da educação. A conversão da medida provisória n. 746/2016 na Lei 13.415/2017 ocorreu sem a consulta de Estados e do Distrito Federal, como rege a LDB. A “contrarreforma” do Ensino Médio (FERREIRA, 2017) se fez sob o discurso de alinhar a escola à realidade juvenil, conferir protagonismo aos estudantes e “limpar” o currículo do excesso de disciplinas. Na justificativa da medida provisória que serviu de base para a lei 13.415/2017, o então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho argumentou:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016).

Contudo, o chamado “Novo Ensino Médio” impôs a lógica neoliberal da autorresponsabilização; empobreceu o currículo escolar, desobrigando as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física; varreu do Ensino médio a frágil possibilidade aberta pela LDB de 1996 de ter o trabalho como princípio educativo, na medida em que o trabalho entendido como emprego foi limitado a um eixo formativo cuja oferta depende das condições do sistema educacional; reforçou, assim, a dicotomia hegemônica entre o ensino técnico e profissionalizante voltado à classe trabalhadora e o ensino propedêutico, com o intuito de ingresso na educação superior.

A contrarreforma do Ensino Médio foi uma afronta aos avanços do Ensino Médio Integrado, ao considerar que uma formação ampla é um empecilho para a formação requerida pelo mercado:

Este não é um aspecto menor, ao contrário, é central, pois os aparelhos de hegemonia têm inculcado a ideia à grande parte dos trabalhadores e a seus filhos de que conhecimentos gerais e básicos e disciplinas como história, sociologia, literatura e atividades culturais são perda de tempo (FRIGOTTO, 2018, p. 58)

Em reação a esses retrocessos do governo Temer, estudantes do ensino médio ocuparam suas escolas em 2016, contagiando ocupações também de universidades:

Em outubro de 2016, escolas e universidades de 20 estados e do Distrito Federal passaram por um movimento de ocupação contra a reforma do Ensino Médio, prevista na Medida Provisória (MP) 746, e contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que restringe os investimentos sociais do governo federal, inclusive em educação, ambas propostas do governo Temer. Outro fato que impulsionou as reivindicações populares no ano de 2016 foi a proposta de extinção do Ministério da Cultura (SILVA; MEI, 2017, p. 12979).

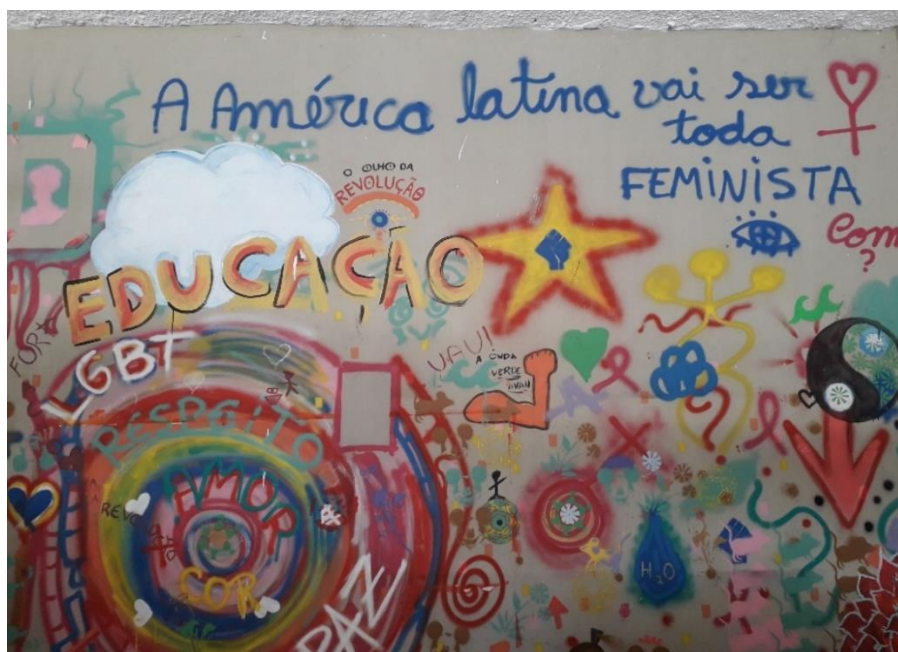
No Espírito Santo, mais de 60 escolas foram ocupadas (SOBE..., 2016). Na Ufes, a ocupação ocorreu em diversos setores e contou com o apoio de muitos docentes. No Centro de Educação Física, ainda hoje é possível encontrar um grande mural, pintado coletivamente pelos discentes nessa ocupação, como se pode conferir nas Figuras 17, 18 e 19.

Figura 17 – Parte do mural pintado no Cefd/Ufes pelos estudantes na ocupação de 2016



Fonte: arquivo pessoal

Figura 18 – Parte do mural pintado no Cefd/Ufes pelos estudantes na ocupação de 2016



Fonte: arquivo pessoal

Figura 19 – Parte do mural pintado no Cefd/Ufes pelos estudantes na ocupação de 2016



Fonte: arquivo pessoal da autora

Portanto, quando debulhamos nossas lágrimas, no dia 7 de novembro de 2018, no evento do ProfEPT, já estávamos em luta contra retrocessos sociais no país. Sentíamos frustração, revolta, indignação. O golpe abriu uma ferida na nossa história: arbitrariedade, desrazão, violência. Completavam-se 6 meses da prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva por uma ação politicamente arquitetada pelo conjunto de procuradores da força-tarefa do Ministério Público Federal em Curitiba com o então juiz Sergio Moro. Ademais, o Brasil acabara de eleger Jair Bolsonaro como presidente. Sabíamos que, não longe de Goiânia, instaurava-se uma equipe de transição governamental. O que seria dos Institutos? O que seria do ProfEPT que, em sua implantação, aproximou-se de uma perspectiva marxista de trabalho e de educação? O que seria do nosso país?

Nossas preocupações se confirmaram. No primeiro ano de governo, o presidente Bolsonaro também iniciou sua política anticiência com cortes de verbas para a ciência¹⁹ e de bolsas para a pós-graduação.²⁰ O seu segundo Ministro da Educação Abraham

¹⁹ Em 2022, o valor em orçamento dedicado à Ciência e Tecnologia é 73,4% menor do que o de 2015 (FALAVIGNA, 2022).

²⁰ Na gestão de Jair Bolsonaro até 2022, o número de bolsas para pesquisas científicas sofreu uma diminuição: queda de 17,5% no número de bolsistas contemplados pelo Conselho Nacional de

Bragança de Vasconcellos Weintraub fez ataques constantes às instituições federais de educação: interferiu na nomeação de reitores/as, acusou-as de ter plantações extensivas de maconha e anunciou cortes de verbas do orçamento, em especial das que estivessem promovendo “balbúrdia” (cf. WEINTRAUB..., 2019; KER, 2020).

De fato, o MEC reteve, em 2019, 30% do orçamento para verbas de custeio e investimentos das instituições federais que ficaram em estado lastimável. Na Ufes, isso comprometeu serviços terceirizados de limpeza; vários banheiros ficaram fechados porque não havia como ser limpos ou devido à economia de água. A economia de energia afetou o uso de aparelhos de ar-condicionado em toda a universidade, fato, no mínimo, desconfortável devido ao calor e à presença constante de pernilongos no *campus* Vitória. Auxílios estudantis ficaram comprometidos.

Em reação, entidades estudantis e docentes ocuparam as ruas em várias cidades brasileiras em defesa da universidade pública. Aqui no Estado, tivemos, em maio de 2019, duas manifestações cujos pontos de partida foram o Ifes (*campus* Vitória) e a Ufes (*campus* Goiabeiras). Nas figuras 20, 21 e 22, registrei fotos relativas a essas duas passeatas.

Figura 20 – Eu com as professoras Eliza Bartolozzi e Silvana Ventorim na concentração da passeata em frente ao Teatro da Ufes em 15 de maio de 2019



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 21 – Vista da manifestação de 15 de maio de 2019 a partir da ponte próxima à Ufes



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 22 – Eu com a professora Liana Romera na concentração em frente ao teatro da Ufes da passeata em 30 de maio de 2019



Fonte: arquivo pessoal da autora

Assim, o choro coletivo ocorrido na mesa de abertura do evento de 2018 do ProfEPT era um lamento relativo ao que já tínhamos vivido até o momento e um prenúncio do que viria. Mas ainda havia um elemento a mais nessa reação. Sentíamos medo... medo não apenas de perder conquistas... medo também de perseguições. Esse sentimento de ameaça tinha razões concretas.

Na costura neoliberalismo e neoconservadorismo, a democracia burguesa não hesita em afastar-se, sem pudor, de tonalidades liberais progressistas, em assumir traços totalitários e cultivar uma ambiência persecutória. Gérmenes dessa tendência histórica no Brasil já se faziam presentes nos anos 2000.

No campo educacional, por exemplo, ataques ao “marxismo cultural”,²¹ à “ideologia de gênero”²² e à “doutrinação política” tiveram um impulso significativo com a fundação, em 2004, do movimento *Escola sem Partido*, organização que participa de uma rede global de viés conservador – por meio da Atlas Network – que conecta organizações no mundo inteiro em torno do avanço do mercado livre, da liberdade e contra a regulação do Estado, a partir de um discurso moralista (MACEDO, 2018; COLOMBO, 2018).

O *Escola sem Partido* nos permite compreender que “Tanto a guerra declarada à denominada ‘ideologia de gênero’ e ao ‘marxismo cultural’ como as políticas de austeridade, são partes constituintes de mesmo movimento de gestão da crise estrutural do capital” (MORAES; ESQUENAZI, 2020, p. 97).

²¹ Para além da caracterização de uma tendência dentro da tradição marxista, essa expressão ganha contornos específicos na década de 1990 nos EUA, sendo usado por cristãos fundamentalistas, ultraconservadores e supremacistas para afirmar: “[...] que todos os males da cultura – feminismo, ação afirmativa, liberação sexual, direitos LGBTQ, decadência da educação tradicional e ambientalismo – são responsabilidade da insidiosa influência da Escola de Frankfurt. Lukács e Gramsci também são responsáveis, mas têm peso menor porque não imigraram para os Estados Unidos. Os adeptos do marxismo cultural são acusados de ensinar sexo e homossexualidade às crianças, promover a destruição da família, controlar os meios de comunicação e promover o engodo de massas, esvaziar as igrejas e promover o consumo de bebidas” (COSTA, 2020, p. 40). No Brasil, disseminou-se que os Governos de Lula e Dilma Rousseff se valiam do Marxismo cultural como estratégia para implantar valores da sociedade comunista.

²² O termo “ideologia de gênero” teve seu primeiro registro em documentos da Igreja Católica em 1998, com a divulgação do informativo “Ideologia de gênero: seus perigos e alcances” pela Comissão da Mulher da Conferência Episcopal Peruana. Este boletim pauta-se no livro *The gender agenda: Redefining Equality*, de 1997, publicado por Dale O’Leary, jornalista que liderava a organização da direita católica norte-americana Coalizão das Mulheres pela Família (VAGGIONE; MACHADO; BIROLLI, 2020). Segundo Corrêa e Kalil (2020), o termo se propaga no Brasil a partir de 2007 com a tradução do livro de O’Leary, disponibilizado no formato digital pela editora da Canção Nova.

Nesse contexto, o projeto neoliberal de educação escolar se reveste de traços mais agressivos e totalitários. Sob discursos moralizantes e conservadores, tem-se patrulhado e criminalizado a educação escolar, em negação a uma educação crítica.

Foi sob essa atmosfera ideológica, mais precisamente em 2020, que recebi a seguinte mensagem eletrônica via e-mail em decorrência de minha fala no evento do ProfEPT, publicada na forma de artigo e que passou a constar da bibliografia da seleção nacional para esse mestrado.

Figura 23 – Mensagem eletrônica recebida em 15 de fevereiro de 2020



Sandra Soares Della Fonte <sdellafonte@gmail.com>

Saudações

abenil favacho lobo <af-lobo@hotmail.com>

15 de fevereiro de 2020 21:25

Para: "sdellafonte@gmail.com" <sdellafonte@gmail.com>

Olá tudo bem?

Li seu artigo : Formação no e para o trabalho. Li porque estou tentando entrar para um mestrado em um dos institutos federais na área de educação tecnológica.

Achei que seu ponto de vista é descaradamente tendencioso voltado para uma visão totalmente esquerdista. Notei que você expôs uma questão estritamente pessoal e desrespeitosa em relação ao atual presidente da república. O texto é bom não fosse a sua paixão pelos presidentes Lula e Dilma. Quero lhe dizer que achei desnecessário tudo isso, haja vista vindo de uma professora universitária mestra em ensino da humanidade. Escreva como uma intelectual preparada e não como uma militante frustrada.

Desculpa, mas não sou obrigado a aceitar esse tipo, quase sutil, de doutrinação.

Sucesso na próxima obra.

Fonte: arquivo pessoal da autora

Eu não respondi a essa mensagem. Medo? Cautela? Um recuo diante da desrazão da mensagem? Covardia? Talvez isso tudo.

Em julho desse mesmo ano, noticiou-se que o Ministério da Justiça havia colocado em prática uma ação sigilosa: um dossiê em função do monitoramento de professores e policiais identificados como participantes do “movimento antifascismo” (VALENTE,

2020).²³ O sentimento de medo não era uma alucinação delirante; era real e, naquele momento, promovido e incentivado pelo Estado. Tínhamos por que temer.

7.2 “NÃO DIGA QUE NÃO AVISAMOS”: O PERIGO DA NEGAÇÃO OU RELATIVIZAÇÃO DA CIÊNCIA

Em 2016, o Dicionário Oxford elegeu o vocábulo "pós-verdade" como a palavra do ano na língua inglesa (WORD..., 2016). Até esse momento, o interesse prioritário da editora de dicionários da instituição britânica era por palavras da vida cultural e cotidiana da população anglófona. A escolha de pós-verdade representou uma mudança, pois o uso do verbete teve como solo o campo político, mais especificamente o contexto do referendo britânico sobre a União Europeia e as eleições presidenciais dos Estados Unidos, vencidas pelo republicano Donald Trump.

A pós-verdade é um neologismo criado para descrever como se modela a opinião pública, negligenciando fatos objetivos e apelando para o campo das emoções e crenças pessoais, dentro da lógica de que o que parece ser verdade é mais importante que a verdade.²⁴ Assim, tanto no referendo sobre a separação do Reino Unido da União Europeia em 2016, como na eleição de Trump no mesmo ano, os eleitores tenderam a negligenciar aspectos objetivos da realidade e dos acontecimentos para fundamentar suas decisões.

Esse comportamento coletivo não se descola do cenário econômico mundial que tem sido dominado por empresas “plataformizadas”, a partir da expansão do arcabouço maquínico-informacional-digital no mundo produtivo (ANTUNES, 2020a). O sistema de algoritmos utilizados por essas firmas cria “bolhas” que isolam os usuários, fazendo-os receber somente informações que corroboram seu ponto de vista. Cada um parece habitar um mundo que só faz confirmar suas crenças, cada um vive em um mundo erigido por suas crenças: “Na pós-verdade, mais do que interpretar e significar o acontecimento, cria-se uma versão que o sujeito tende a interpretar como verdadeira ou não, independente de investigações científicas quaisquer” (SIEBERT; PEREIRA, 2020, p. 244).

²³ Em 13 de maio de 2022, a maioria do Supremo Tribunal Federal seguiu o voto da relatora Carmen Lúcia e considerou inconstitucional esse dossiê antifascista do Ministério da Justiça (STF..., 2022).

²⁴ Segundo o dicionário, pós-verdade relaciona-se ou denota “[...] circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal” (POST-TRUTH, s.d.).

No Brasil, a “era da pós-verdade” na política fez segmentos sociais acreditarem em um “Kit gay” e em uma “Mamadeira de piroca” como parte da política pública educacional do primeiro governo de Dilma Rousseff. Esse clima de pós-verdade se entrelaçou com o peso das *fake news* (notícias falsas) e com outro fenômeno que tem se fortalecido nos últimos tempos: o negacionismo da ciência (terraplanistas, negacionistas do aquecimento global, antivacinas etc.).

Tal atmosfera ideológica foi vivida no Brasil em especial na eleição presidencial de 2014, no golpe de Estado que tirou Dilma Rousseff da presidência em 2016 e na ascensão vertiginosa da extrema direita no país, culminando com o governo de Jair Messias Bolsonaro como presidente da República em 2019.

Se esse contexto já era preocupante, com a pandemia da Covid-19, em especial a partir de 2020, a situação torna-se desesperadora: isolamento social, medo, morte, luto, trabalho remoto... tudo isso agravado com a condução política da nação por um governo negacionista.

Essa condição histórica mais ampla, ainda em andamento, pode oferecer parâmetros novos para as discussões no campo da Filosofia da Ciência e, de modo específico, para as abordagens epistemológicas na/da educação. O campo dos estudos educacionais viveu do século XX para o XXI movimentos, no mínimo, curiosos, para não dizer contraditórios em certos aspectos. Saviani (2007) observa que iniciamos o século XX com a aspiração de conferir fundamentos científicos à Pedagogia. Para conferir bases científicas ao pensamento pedagógico, recorreu-se inicialmente à Psicologia; posteriormente à Sociologia e à Economia; até chegar aos anos de 1980, com as pedagogias críticas. Quanto a esse último momento, Saviani (2007, p. 20) observa: “Parecia, pois, que o pensamento pedagógico brasileiro havia atingido seu grau máximo de maturação, estando na iminência de proclamar sua autonomia epistemológica e conquistar espaço próprio no conjunto das ciências humanas”. Porém, justo nesse momento com grupos de pesquisas e cursos de pós-graduação, sobrevém uma grande inflexão, qual seja: os anos de 1990 abandonam a perspectiva acalentada em décadas anteriores “e a ciência passará de objeto de desejo dos educadores a motivo de suspeita” (SAVIANI, 2007, p. 20).

Portanto, em termos de produção do conhecimento e de compreensão da relação teoria e prática, atravessamos o século XX e, de um desejo de conferir cientificidade ao estudo da educação (Pedagogia), terminamos esse século com a suspeição da razão e da

ciência pela via dos discursos *pós*.²⁵ Nas palavras de Saviani, os estudos educacionais passaram da aspiração à ciência à ciência como suspeição.

De fato, a ciência sofreu um duro golpe com a proposição pós-moderna. O introdutor do debate no campo filosófico Jean François Lyotard (2000) considera que o discurso científico foi colocado como um saber superior perante os relatos tradicionais. Contudo, segundo Lyotard, a ciência seria uma narrativa como outra qualquer.

Mas o que isso significa? Para ele, os relatos/narrativas são autolegitimadores, pois não recorrem a argumentos e provas para se afirmarem, ou seja, não possuem nenhum compromisso em dizer o que a realidade é. Conforme Lyotard, assim como os outros saberes, a ciência está baseada nas validades pragmáticas de um jogo de linguagem específico. A partir da heterogeneidade e da incomensurabilidade dos jogos de linguagem, mundos diferentes são estruturados.

Portanto, na visão lyotardiana, todos os relatos são equivalentes, pois não haveria nenhum parâmetro externo, objetivo, a partir do qual eles poderiam ser avaliados. Refuta-se, então, a possibilidade de dizer algo sobre o mundo objetivo; decreta-se o conhecimento como constructo (contextual ou transcendental) e a verdade como consenso é completamente pulverizada (verdades).

A posição lyotardiana representa a formulação originária do pós-moderno em termos filosóficos no final da década de 1970. No final da década seguinte, a partir de várias adaptações e renovações, essa formulação foi atualizada, mas sem abandonar o descrédito da ciência, como o fez Boaventura de Souza Santos para quem:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2008, p. 21).

Como observado, esse arcabouço teórico *pós* adentrou o campo educacional brasileiro na primeira metade dos anos de 1990 e recebeu sua tradução mais acabada anos depois com a expressão de teorias pós-críticas em educação (cf. CORAZZA, 1999;

²⁵ Como mencionado, em um contexto de grande avanço tecnológico-informacional e de afirmação da ideologia e de políticas neoliberais, aglutinou-se, em uma espécie de agenda, um leque de construções teóricas com trajetórias históricas próprias e categorias e conceitos peculiares. Tal convergência expressava a atmosfera político-intelectual pós-moderna com bases pós-metafísicas e da virada linguística.

SILVA, 2002; PARAÍSO, 2004). É com essa argumentação que a pretensão de conferir cientificidade à Pedagogia foi desacreditada.

Porém, como alerta Duayer (2003, p. 5),

[...] doutrinas que à primeira vista propugnam a relatividade, a indiferenciação, a equiparação de crenças, a total tolerância e o absurdo pluralismo, negam, pela lógica de sua própria construção, a possibilidade de crítica e, *ipso facto*, alimentam toda sorte de dogmatismo.

Em boa parte da minha produção, segui essa linha de argumentação, insistindo: “Ainda que afirme sua filiação à tradição política de esquerda, tal agenda [pós-moderna] se aproxima e/ou fortalece, muitas vezes a contragosto de seus anúncios, posições conservadoras” (DELLA FONTE, 2010, p. 40). Nesse sentido, “[...] a agenda pós revela-se como um componente ideológico do capitalismo contemporâneo” (DELLA FONTE, 2010, p. 49).

O “amálgama” neoliberalismo e neoconservadorismo ofereceu um solo histórico-objetivo para essa discussão. Assim, precisamos agora complementar a reflexão de Saviani. Nos últimos anos, em função do avanço de forças reacionárias em termos mundiais e da pandemia de Covid-19, deparamo-nos com a tarefa histórica de defesa da ciência. A meu ver, portanto, estamos na iminência de iniciar um terceiro momento: quando a história (como prática social) se impõe e a defesa da ciência coloca sob suspeita a própria suspeição a que fora submetida.

De certa maneira, confirmou-se o alerta dado anteriormente: quando os pressupostos *pós* são levados às últimas consequências, o fortalecimento não é das vozes minoritárias e invisibilizadas pela narrativa única, mas das posições conservadoras que se mantêm tão legítimas como quaisquer outras e sem poderem ser submetidas à crítica. Afinal, o termo pós-crítico é bastante sugestivo. A crítica se esvai nessa lógica porque, pelos ditames linguísticos e culturais, haveria uma equivalência de todas as narrativas e a crítica seria, nessa ótica, uma dominação de uma narrativa sobre outra.

O momento atual nos permite perceber que o negacionismo do conhecimento científico ou a relativização desse saber está de mãos dadas com posições reacionárias e ultraconservadoras. Tal fato atravessou vários acontecimentos no país em sua história recente. A instalação pela presidenta Dilma Rousseff da Comissão da Verdade a partir de maio de 2012, para investigar violações de direitos humanos por parte do Estado ocorridas entre 1946 e 1988 no Brasil, foi confrontada várias vezes por argumentos relativistas. Em

São Paulo, por exemplo, quando se discutiu a reabertura da Comissão Municipal da Verdade em março de 2013, o vereador Coronel Telhada (PSDB) votou contra e insistiu que cada um tem a sua verdade e, portanto, era necessário ouvir a violência sofrida pelos militares: “A verdade que está sendo apresentada é totalmente relativa. A violência que os militares sofreram na época nunca é levada em conta” (PREFEITURA..., 2014).

O *Escola sem Partido* também se vale de tal relativização dos conhecimentos e da verdade. Nos deveres do professor, elaborados pelo movimento, encontramos: “4 –Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Infelizmente, a prática histórica confirmou os vários alertas presentes na produção acadêmica. Diante dessa realidade, contra qualquer relativismo da verdade e depreciação da ciência, várias manifestações de 2017 a 2021 em apoio às instituições federais ratificaram a defesa da ciência, de seus orçamentos públicos e de suas conquistas. Nas figuras 24, 25, 26, 27 e 28, podemos conferir exemplos de cartazes usados nesses atos.

Figura 24 – Manifestações contra a política educacional e científica do Governo Temer



Fonte: Foto de Fábio Vieira (MORENO, 2018)

Figura 25 – A defesa da ciência em atos contra o Governo Bolsonaro



Fonte: Foto de Inês Campelo e Marco Zero (CALÉ, 2020).

Figura 26 – Faixa em frente à UFPR em Curitiba



Fonte: foto de Giorgia Prates (CALDAS, 2021).

Figura 27 – A defesa da ciência em atos contra o Governo Bolsonaro



Fonte: SBPC... (2021).

Figura 28 – A defesa da ciência em atos contra o Governo Bolsonaro



Fonte: "NÃO... (2021)

A despeito dos entraves diversos postos pelo Governo Federal, a primeira dose da vacina contra a Covid-19 aplicada no Brasil na enfermeira Mônica Calazans em 17 de janeiro de 2021 encheu o país de esperança. Chama atenção, nesse contexto, que Vanuza Kaimbé, a primeira indígena a tomar a vacina no país, não abordou a ciência sob o viés totalitário e etnocêntrico característico da agenda *pós*. Segundo ela:

A vacina salva vidas. É a única garantia da nossa existência. Desde 1500, nosso povo foi quase dizimado. Nós éramos 1.300 povos indígenas no Brasil, hoje nós somos apenas 305. Se nós não nos vacinarmos, nós vamos desaparecer. Eu estou aqui em defesa da minha vida, da minha família, do meu povo e da humanidade. Estou me sentindo hoje com esperança. Esperança de dias melhores, esperança de vida. A palavra, hoje, é essa. E é também gratidão. Gratidão à Ciência e aos educadores [...]. Quero dizer para os meus parentes: ‘vamos nos vacinar!’. Vacinar é um ato de amor, de esperança. Eu sou um exemplo. Sou indígena, uma mulher de fé, sou uma pessoa que preserva os ensinamentos do meu povo, a minha ciência, a minha ancestralidade, minha crença. Mas sei que só a minha crença e a minha ancestralidade não são suficientes para combater este vírus, que é um inimigo feroz que destrói vidas em questão de minutos ou segundos (apud NUNES, 2021, s.p.).

Quase 5 meses após a primeira dose da vacina contra a Covid-19 aplicada no país, eu tomo a primeira dose da vacina AstraZeneca (Figura 29) e, como tantas pessoas Brasil a fora, aproveitei a oportunidade para realizar um protesto político.

Figura 29 – Primeira dose da vacina contra a Covid-19 em 1º. de junho de 2021



Fonte: arquivo pessoal da autora

Nosso momento traz bases objetivas e subjetivas para colocarmos o debate sobre a pesquisa científica e a prática educativa em outro patamar. No sentido de contribuir com esse debate, ousou rascunhar os seguintes pontos:

- Defender a ciência não implica abdicar da necessária crítica ao cientificismo positivista e a subserviência desse saber aos interesses do mercado;
- Afirmar que a ciência é um conhecimento complexo (assim como a Filosofia e a Arte) diante de outros que são mais simples não significa que só precisamos do conhecimento científico para o nosso viver. Afinal, nos deparamos com muitos problemas empíricos e cotidianos que não precisam passar pelo crivo da pesquisa ou da reflexão teórica para ser solucionados. Independente do grau de elaboração e complexidade, produzimos conhecimentos em todas as esferas do viver humano. O conhecimento espontâneo e tácito é tão conhecimento quanto outros. Contudo, a pesquisa se situa no âmbito do conhecimento sistematizado e, nesse sentido, não diz respeito à produção de qualquer conhecimento.
- A pesquisa é um processo coletivo que submete à crítica o que existe e a si própria. Sob esse aspecto, ela mira a realidade e a si mesma. Para ser crítica do que existe, é necessário recuperar a noção de objetividade e desatrelá-la da neutralidade. Isso nos permitiria compreender a ciência como uma aproximação infinita às constelações objetivas do mundo. Para ser crítica de si, a ciência necessita analisar tanto os instrumentos e meios dos quais se vale para conhecer, como os seus achados/resultados. Sendo crítica do existente e de si mesma, a ciência afirma-se como conhecimento que se sabe.
- A pesquisa é um empreendimento teórico cuja fonte está na vida cotidiana, mas, ao mesmo tempo, precisa se distanciar desse cotidiano, suspender-se dele e de sua imediatidade. Se permanecer atado às demandas emergenciais, o pesquisador não consegue colocar em xeque e sob suspeita o vivido imediato, seja para afirmá-lo ou contestá-lo.
- Pesquisa plasmada no cotidiano e na prática imediata, sem sistematização, sem generalização não é pesquisa.
- Por mais que se possa defender a pesquisa científica como uma das tarefas a serem incorporadas ao trabalho do professor, não é possível identificar ensino e pesquisa, assim como não coincidem ensino e planejamento. Se for para defender a ideia de um professor pesquisador que seja a de um professor capaz de investigar diferentes objetos e problemas de forma sistemática e rigorosa, que tenha condições de se apropriar do que existe de mais desenvolvido referente ao fenômeno investigado e que, mediado por abstrações teóricas, possa compreender e explicar seu objeto nas

relações que o constituem. E que isso lhe seja garantido em um tempo específico de sua jornada de trabalho e não simplesmente diluído na sua prática, na maior parte das vezes, estressante, alienante e com muitas demandas emergenciais.

- Se, por um lado, existem orientações de pesquisa que elegem uma intervenção que muda uma situação específica de pesquisa, por outro, não é possível considerar que só esse tipo de investigação (pesquisa ação, pesquisa participante, pesquisa intervenção) tenha a preocupação com projetos de transformação social.
- É nesse horizonte que se pode pensar que uma pesquisa isolada pode não ter impacto social ou histórico direto. Ela pode, por exemplo, se somar ao esforço acadêmico de muitas gerações que estudam uma determinada realidade. Desse ponto de vista, seu impacto pode acontecer para além da vida daquele pesquisador individual e somado aos esforços de outros pesquisadores (contemporâneos ou de outras gerações).
- Há uma inevitável porosidade existente entre a pesquisa científica e o âmbito das gestões e ações no sistema de ensino.

Gostaria de pensar que essas provocações acerca da pesquisa científica se inter-relacionam com a valorização da escola pública, do ensino e da transmissão e apropriação ativa de conteúdos, como conhecimentos vivos acerca do fazer-se humanidade. Eu e Claudio Alves Pereira tentamos sistematizar algumas dessas reflexões no livro *Relação mestre e discípulo na obra Vida de Galileu de Bertolt Brecht*, de 2022. Como forma de provocar o imaginário positivista, tomamos a arte, em especial a obra de arte literária, como fonte de problematização salutar do próprio fazer ciência. Se a linguagem conceitual oferece à arte uma forma de dizer aquilo que não pode ser dito (ADORNO, 1992), a arte também reage ao trabalho do pensamento criando figurações que podem tornar perceptível aquilo que a própria ciência pretende de si.

7.3 PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTRA-HEGEMÔNICA: A DEFESA DA FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

Em 2017, realizei estudos pós-doutorais junto ao Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFMG), sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Furtado, com o projeto de pesquisa intitulado *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*.

A preocupação com uma formação humana abrangente que confira dignidade à dimensão humana estética e com uma perspectiva gnosiológica correspondente que valorize o conhecimento estético-artístico tem acompanhado a Pedagogia histórico-crítica desde suas formulações originais, apesar de ganhar acentos diferenciados em seu tratamento. Percebe-se que, à medida que suas formulações e práticas têm amadurecido, esse universo de preocupação tem saído da condição de ser mencionado e ganha lugar próprio nas inquietações dessa perspectiva pedagógica.

Em 1991, em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (1991) observa que, no processo de produção da existência humana pelo trabalho, torna-se necessário antecipar os objetivos da ação humana sobre a natureza, isto é, representá-los mentalmente. Ele complementa: “Essa representação [mental dos objetivos da ação] inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 1991, p. 20). Por isso, ao apreender e expressar o mundo, o ser humano constrói diferentes tipos de saber importantes de serem assimilados para que membros da espécie humana se tornem humanos. Assim, “Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 1991, p. 15).

Ainda nesse livro, depois de defender o acesso às diversas ciências pela mediação escolar que cumpriria, assim, de modo dialético, a passagem do saber popular ao erudito, Saviani (1991, p. 29) menciona: “O que foi dito acima a respeito da escola, em que sobressai o aspecto relativo ao conhecimento elaborado (ciência), parece-me ser válido também para outras modalidades pedagógicas, voltadas precipuamente para outros aspectos, tais como o desenvolvimento da valoração e simbolização”.

Já em um texto base para uma exposição no IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 2000, Saviani (2000) aborda o tema da arte pela via da educação musical. Contra o fato de que experiências artísticas reais ocorram infelizmente à margem da escola, Saviani defende que a educação musical esteja presente no currículo escolar, seja pelo próprio conteúdo estético, seja por suas interseções com outros conhecimentos. Assim argumenta:

Portanto, a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das

coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobrepõe, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (SAVIANI, 2000, s.p.).

No livro *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*, Newton Duarte e eu (2010) provocamos, ainda mais, a inclusão de temas eminentemente estéticos como foco das considerações dessa pedagogia. Por essa razão, no prefácio ao livro, Saviani observa que, considerando que a formação humana diz respeito a apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história, o problema do conhecimento torna-se central no campo educacional (SAVIANI, 2010, p. IX-X). Para Saviani (2010, p. X), os autores do livro conduzem a uma compreensão abrangente de conhecimento que “[...] busca unificar, numa síntese superior, os diferentes tipos de saber, tais como o conhecimento sensível, intuitivo ou afetivo; o conhecimento intelectual, lógico ou racional; o conhecimento artístico e estético; o conhecimento axiológico; o conhecimento prático e teórico”.

Em um dos capítulos desse livro, Duarte sintetiza uma frente ampla de pesquisa à qual passou a se dedicar desde 2008: arte e formação humana em Lukács e Vigotski. Por meio de publicações e orientações diversas, Duarte tem buscado extrair do universo analítico desses dois autores contribuições para a teoria educacional no que se refere às relações entre a formação dos indivíduos e as objetivações do gênero humano. Isso tem se materializado em reflexões sobre fundamentos estéticos da Pedagogia histórico-crítica e sobre o ensino das diversas manifestações artísticas na escola (cf. DUARTE, 2009; FERREIRA, 2010; DUARTE; FERREIRA; ASSUMPÇÃO; SACCOMANI, 2012; ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2016).

No esforço coletivo de aprofundar essa temática, a proposta de pós-doutoramento intensificou o movimento que já estava fazendo de investigar os escritos do próprio Marx.

Em seus estudos, Manacorda observa que, sem ser um especialista em educação, Marx foi solicitado em vários momentos a se posicionar sobre o assunto de tal modo que, em suas reflexões, “Os temas específicos da formação do ser humano têm uma forte presença [...]” (MANACORDA, 2011, p. 7). Manacorda (1991, p. 67) também sublinha

que, nesses posicionamentos, “[...] a ‘onilateralidade’ é considerada objetivamente como o fim da educação”. Por essa razão, o estudioso italiano buscou mapear e discutir essa expressão em textos de Marx.

Prosegui, dessa maneira, os estudos desenvolvidos por Manacorda (2011, 1991) e indaguei a potencialidade que a compreensão da formação humana omnilateral (proposta por Marx) pode sugerir para uma perspectiva de educação e de produção do conhecimento que supere as hierarquias entre as dimensões humanas sensitivas e intelectuais e entre o conhecimento conceitual e o expressivo.

Em contraste com os estudos clássicos sobre o assunto, em especial os desenvolvidos por Manacorda (2011, 1991) e com os estudos que tinha feito até então, detalhei o lugar conferido à dimensão humana sensível na perspectiva marxiana de formação omnilateral. Desse modo, mostrei como algumas reflexões marxianas sugerem uma perspectiva que supera a subordinação da dimensão sensível à racional e do conhecimento expressivo ao conceitual. Ao fazer isso, essas reflexões contribuem para que o campo educacional problematize a hierarquia dos saberes escolares, o conjunto de saberes necessários à formação docente e, também, os chamados fundamentos da educação. Nesse contexto, o trabalho educativo e a produção do conhecimento ganham um traço político de crítica ao capitalismo e à sua formação unilateral decorrente da divisão social do trabalho que fratura e hierarquiza capacidades e faculdades humanas. Colocam-se, assim, no bojo da luta por uma nova forma social capaz de formar um ser humano enriquecido e inteiro em seu modo de existir.

Os resultados dessa pesquisa foram publicados em 2020 em livro autoral homônimo. Esse estudo do pós-doutorado faz uma dupla remissão: por um lado, ele tem raízes em estudos anteriores, como a pesquisa financiada pela Fapes, o livro com Newton Duarte e artigos em que a dimensão propositiva da Pedagogia histórico-crítica ganha relevo. Por outro lado, o que desenvolvo nesse livro abre uma frente de pesquisa no campo da Filosofia Estética, sem remeter diretamente à problemática educacional.

O novo doutorado em Filosofia, iniciado em 2016, aprofundava essa segunda frente de investigação. Nesse sentido, aproveitei também esse período de licença de um ano para o pós-doutorado (ocorrido em 2017) para desenvolver os novos estudos doutorais para os quais não poderia ter afastamento.

Na tese “Marx e a obra de arte literária em *O capital*”, a partir da reflexão de Theodor Adorno sobre o caráter irrevogável do elemento expressivo na atividade teórica, examinei as menções artístico-literárias em *O capital*, de Karl Marx, os papéis que

cumprem e em que medida essa presença, no contexto da argumentação marxiana, contribui para fomentar vínculos não hierárquicos entre o texto conceitual e o literário. A presença do discurso figurativo-artístico em *O capital* manifesta um movimento contraditório: o texto conceitual recorre a essas menções para sujeitá-las à função explicativa. Contudo, quando faz isso, a prosa conceitual vê-se incapaz de dizer o mundo de modo cristalino e imediato. Nesse instante, a imaginação literária assume a dianteira perante a impossibilidade da clareza conceitual. O ponto máximo dessa situação ocorre quando Marx aborda a personificação do capital e lança mão de figurações literárias diversas, em especial das imagens fantasmagóricas, demoníacas e vampirescas. Assim, para materializar a crítica do objeto em uma exposição igualmente crítica, Marx elabora associações de conceitos que se movimentam em diferentes direções e profundidades a fim de abrir uma fissura na representação reificada de um mundo que se impõe sistemicamente. Em meio a essas constelações conceituais, são introduzidas algumas figurações literárias. Por um lado, elas depõem contra a hipóstase conceitual; por outro, dinamizam o movimento conceitual, oferecendo ligas não conceituais ao pensar associativo.

Essas cesuras e costuras entre o conotativo e o denotativo, o conceitual e o não conceitual representam uma experimentação da lógica dialética que testemunha a lembrança do que Adorno chama de verdade e não verdade do exercício conceitual e de sua relação tensa e complementar com o expressivo. A composição textual de Marx e nela a presença de figurações artístico-literárias podem ser compreendidas nesse horizonte: a Arte ajuda a pensar o que a realidade social em sua irracionalidade interdita de ser compreendido. Portanto, há um *pensar literário* em Marx que chama ao seu socorro o figurativo para pensar o que não se deixa pensar. Esse posicionamento carrega em si a utopia de um saber renovado que não se submete à força da identidade. Compromete-se com uma humanidade que se destrave do princípio do valor (DELLA FONTE, 2020).

A defesa da tese ocorreu em 26 de junho de 2020 em ambiente virtual. Na figura 30, estou no escritório em meu apartamento na cerimônia de defesa. A figura 31 é um *print* do ambiente virtual: nele é possível identificar a banca examinadora, composta pelos professores Rodrigo Duarte (orientador), José Luiz Furtado (Ufop), Imaculada Kangussu (Ufop) e João Antônio de Paula (UFMG). Também é possível perceber a presença de amigos acompanhando a defesa, como Priscila Chisté (Ifes, campus Vitória), Raphael Furtado (Ufes, campus São Mateus) e Valdemar Sguissardi (Ufscar e Unimep).

Figura 30 – Meu local de trabalho durante a defesa em 26 de junho de 2020



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 31 – Print do ambiente virtual durante a defesa



Fonte: arquivo pessoal da autora

Após o período de licença para o estágio de pós-doutoramento, retornei às atividades na Ufes em 2018 e, neste mesmo ano, fui credenciada como professora efetiva no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Essa inserção representou uma conquista que ultrapassou a dimensão individual. Desde os anos 2000, docentes do Cefd buscaram estreitar vínculos com o PPGE. Valter Bracht e Amarílio Ferreira Neto tentaram atuar nesse programa, mas não tiveram acolhimento. Mesmo com esse passado,

em 2013, tentei me credenciar no PPGE, considerando algumas aproximações vividas: afinal, em 2009/2, fora convidada pela coordenadora do Programa à época, Denise Meyrelles de Jesus, para contribuir com a disciplina *Fundamentos sócio-histórico-filosóficos da ciência*, para cobrir a licença qualificação da Prof^a Dr^a Edna Castro de Oliveira. A partir de 2011 e em função das atividades do Nepefil/CE/Ufes, passei a acompanhar, na condição de co-orientadora, mestrandos do PPGE. No entanto, apesar dessa aproximação, minha solicitação foi indeferida, sem nenhuma justificativa registrada no processo e a despeito da boa produção acadêmica que eu tinha. Essa barreira foi superada no final da década de 2010, quando o meu pedido de credenciamento e o do professor Wagner dos Santos (também docente do Cefd) foram aprovados. No ano seguinte, minha amiga Rosianny Berto, também docente do Cefd, foi credenciada no PPGE/Ufes.

O meu credenciamento no PPGE/Ufes ocorreu na linha de pesquisa Educação, formação humana e políticas públicas. Dentro da ampla ementa da linha, tenho contribuído com o debate e a orientação de algumas temáticas, como:

- Formação humana, função e organização escolar;
- Pressupostos teóricos presentes no planejamento e nas políticas públicas educacionais;
- Fundamentos da educação, em especial a interface Educação e Filosofia;
- Trabalho como princípio educativo na Educação Básica;
- Educação profissional e ensino médio;
- Formação e trabalho docente.

Reconheço que uma temática ainda não assumida por mim no PPGE, mas necessária, considerando a natureza da linha de pesquisa na qual estou inserida, é o debate sobre os fundamentos teóricos do Estado moderno. A tradição filosófica tem possibilitado compreender tanto as relações entre Estado Capitalista e Sociedade, como as formas de controle e poder da esfera estatal e suas expressões no âmbito educacional. Essa discussão filosófica precisaria ser acompanhada pelas diferentes formas históricas do Estado capitalista e suas relações com a educação. Considerando a complexidade dessa frente de discussão, seria relevante aglutinar esforços coletivos entre os/as docentes da linha, a fim de garantir aos pós-graduandos o acesso a esse estudo.

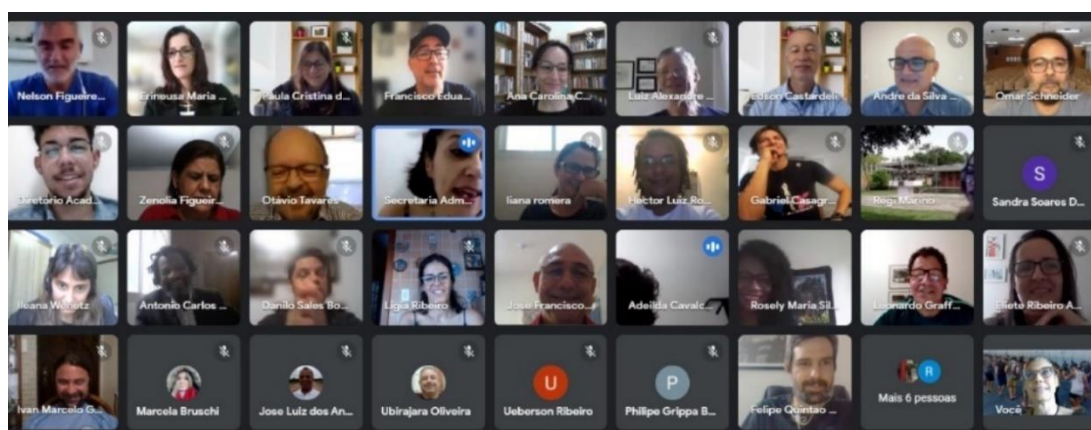
7.4 DO TRABALHO REMOTO AO PRESENCIAL EM 2022

Oficialmente o primeiro caso de Covid-19 no Brasil data de 26 de fevereiro de 2020. A partir de então, a crise sanitária foi conduzida por uma falsa polarização entre isolamento social e economia:

Numa oposição superficial e simplista entre economia e vida, ganhou a economia, submetendo a população (especialmente a mais pobre) à contaminação e à morte pelo vírus. [...] Diferentemente da maioria dos outros governos mundiais, que adotaram medidas mais protetivas aos trabalhadores e à população que adoeceu, no Brasil, as políticas necrófilas negaram a gravidade da pandemia e trataram as milhares de mortes tão somente como efeitos colaterais que não justificam a interrupção das necessidades sacralizadas do capital dominado pela finança (MANCEBO, 2020, p. 4).

Na Ufes, iniciamos 2020/1 em março, mas esse semestre foi interrompido nesse mesmo mês em decorrência da pandemia. A maior parte das atividades da universidade migrou para o formato remoto. Em setembro de 2020, iniciamos um período letivo especial: o semestre foi retomado, ou melhor, reiniciado na forma de Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte). Até mesmo a comemoração de 90 anos do Cefd em 2021 foi na plataforma virtual, como se pode conferir na Figura 32.

Figura 32 – *Print* da comemoração de 90 anos do Cefd em 23 de junho de 2021



Fonte: acervo pessoal da autora

As iniciativas institucionais da Ufes em termos de cursos de “formação”, restritos ao manejo de algumas plataformas virtuais, e de acompanhamentos do Earte não deram conta de tirar o caráter de improviso dessa decisão. A direção do Cefd e as coordenações de curso perceberam essa deficiência e buscaram incrementar o apoio aos docentes e discentes nesse momento. Mesmo assim, o ensino remoto acabou se configurando como um “puxadinho pedagógico” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 45).

Apresentado como única alternativa possível e emergencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021) no contexto pandêmico, o ensino remoto representou, sob muitos aspectos, mais um problema do que uma solução. Nós, docentes e discentes, tivemos que organizar nossas atividades laborais em casa, mesmo sem ter infraestrutura e formação suficiente para isso. O auxílio estudantil foi direcionado para minimizar essa situação, mas foram insuficientes, pois as condições de participação nas aulas *online* transcendiam a posse de um computador e a assinatura de serviços de internet. A carga horária de disciplinas foi flexibilizada, os conteúdos foram impressados. A sala de aula virtual tornou-se um grande aglomerado de avatares, a maioria apenas com as iniciais dos nomes dos estudantes. Raros foram os alunos que conseguiram manter seu vídeo aberto e participar ativamente dos encontros. No decorrer desse período, por razões variadas, muitos estudantes desistiram e abandonaram as matérias. A dificuldade de manter interação pessoal com os discentes afetou, de modo profundo, a natureza dialógica das aulas de filosofia que ministrei.

Como observam Saviani e Galvão (2021, p. 42):

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.

Exauridos com tarefas novas, a intensificação do trabalho docente foi agravada com a sobreposição de compromissos domésticos e familiares, fenômeno que afetou principalmente a nós docentes mulheres:

[...] a intensificação do trabalho docente ocorre pela compra de equipamentos que garantam a realização do trabalho pedagógico dos docentes; pelas novas demandas do ERE [ensino remoto emergencial] associadas ao trabalho doméstico e pela diluição entre tempo de vida privada e tempo de trabalho em um contexto de cuidados com

familiares (crianças e idosos) e de adoecimento, tanto destes familiares, como dos próprios docentes. Todo este quadro incide diretamente no trabalho realizado via aulas síncronas e assíncronas, evidenciando como os limites na interação pedagógica com os discentes são geradores de algum tipo de perda no processo de ensino aprendizagem durante o ERE (LIMA; SOUSA; MARTINS, 2021, p. 556).

Em outubro de 2020, como membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de licenciatura em Educação Física, compus uma comissão de avaliação do Earte no Cefd, com os professores Ubirajara de Oliveira, Fernanda Simone Lopes de Paiva, Erineusa Maria da Silva, Mariana Zuaneti Martins, Rosianny Campos Berto, Danilo Sales Bocalini, Maurício dos Santos Oliveira, Rodrigo Leal de Queiroz Thomaz de Aquino, José Luiz dos Anjos, Ivan Marcelo Gomes; e os discentes indicados pelo Diretório Acadêmico Yann Souza de Oliveira e Nubia dos Santos Alves. Parte do relatório elaborado por essa comissão confirmou o que já sentíamos em nosso dia a dia: poucos celebravam as “maravilhas” das Tecnologias da Informação; a maioria de nós encontrava-se adoecida. Cansaço, angústia, ansiedade, dores crônicas e agudas, problemas no sono e na saúde ocular.

Antunes (2020b) observa que o capital se valeu da pandemia de Covid-19 para realizar “[...] vários experimentos que visam intensificar e potencializar, pós-pandemia, os mecanismos de exploração do trabalho nos mais diversos setores da economia” (ANTUNES, 2020b, p. 30).

A ampliação do trabalho remoto e seu impacto na vida cotidiana e privada dos trabalhadores precisa ser vista sob essa ótica. Sua herança tem reforçado um debate que já era colocado na Ufes acerca da incorporação de um percentual de educação a distância (EAD) a ser considerado nos cursos presenciais de graduação. Já em relação às instituições privadas de ensino superior, testemunhamos a adesão e propagação da EAD e a demissão de muitos docentes, como têm noticiado a imprensa (cf. PALHARES, 2020; HONORATO; CARVALHO, 2020; DOTTA, 2020).

Assim, por mais que tenhamos retornado ao trabalho presencial na Ufes em abril de 2022 (ainda com a obrigatoriedade de uso da máscara), o legado dessa experimentação do capital no âmbito da educação superior, em especial para as instituições públicas, precisará ser avaliado com cautela. Diagnósticos sobre a economia de energia propiciada pelo trabalho remoto têm incentivado reflexões, no mínimo, preocupantes, como as de Reis, Rabelo Neto e Lima Filho (2022, p. 53):

[...] a necessidade de isolamento social devido a pandemia do novo coronavírus a partir de março de 2020, onde as Universidades Federais do Brasil tiveram que alterar o modo de trabalho predominantemente presencial para o trabalho remoto, e com isso os gastos com energia elétrica tiveram uma redução relevante, gerando uma economicidade nas UFs podendo o trabalho remoto, vir a ser uma alternativa significativa para a economicidade no setor público.

A lógica dessa argumentação em torno da economicidade pode ser alargada, comprometendo a realização de novos concursos para docentes e técnicos e as próprias condições de trabalho e salariais, já tão deterioradas. Docentes das instituições federais, por exemplo, continuam, até o momento, sem reajuste salarial desde 2017. Ademais, esse raciocínio fortalece o “Reuni Digital”, programa do Ministério da Educação que desde 2021 tem assumido várias versões, tendo em vista o intuito de ampliar o quantitativo de vagas na educação superior por meio da Educação a Distância (EAD).

A eleição presidencial prevista para o segundo semestre de 2022 segue, por um lado, com questionamentos do sistema eletrônico de votação e ameaças de golpes de Estado; e, por outro, com a formação de uma ampla frente democrática, de cunho liberal-progressista, tendo Luiz Inácio Lula da Silva como liderança eminente.²⁶

Sabe-se, de antemão, que a natureza dessa coalização é bastante elástica, mas, ao mesmo tempo, necessária. Se ela for derrotada, o obscurantismo e a barbárie terão proporções colossais no país para além dos vividos até o momento. E se ela vencer? Até o momento, a considerar os dois mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, não se tratarão as instituições públicas de educação superior com tamanho escárnio, como ocorre no governo atual. Contudo, pairam dúvidas se a política voltada para o ensino superior no país será alterada de modo essencial no sentido de romper com as orientações neoliberais.

Assim, indagações sobre perspectivas futuras da minha trajetória pessoal não podem se desviar dessas tendências históricas. O que tenho de mais certo, no momento, é que, mais do que nunca, o que nos aguarda é ainda muita resistência e luta. Afinal, como afirma Bourdieu (1998, p. 17): “Não há verdadeira democracia sem verdadeiro

²⁶ Em junho de 2019, *The Intercept Brasil* iniciou uma série de reportagens e expôs conversas que evidenciaram a parcialidade e as ilegalidades tanto da Operação Lava Jato, como do então juiz Sergio Moro em relação à investigação, condenação e prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Depois de 580 dias de prisão (de 7 de abril de 2018 a 8 de novembro de 2019), Lula teve suas condenações anuladas pelo Supremo em 8 de março de 2021. Tal como Fênix, sai desse processo renovado como líder dessa frente ampliada. Alguns segmentos da direita política suspendem suas tendências neoconservadoras a fim de compor com a única liderança que tem chances reais de derrotar o projeto (neo)fascista.

contrapoder político. O intelectual é um contrapoder, e de primeira grandeza. É por isso que considero o trabalho de demolição do intelectual crítico [...] tão perigoso quanto a demolição da coisa pública [...].”

8. PALAVRAS FINAIS

Eu iniciei este memorial orando ao Tempo e saudando a Memória. Não é uma tarefa simples elaborar um memorial acadêmico da formação profissional. Isso se deve a várias razões. Mais do que um mero exercício descritivo, o memorial demanda uma carga reflexiva na qual sujeito e objeto coincidem: somos, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de nossa análise. Além disso, nossa trajetória profissional entrelaça elementos amplos da vida social no mesmo instante em que se enraíza nos miúdos do nosso caminhar pessoal. O reconhecimento desse vínculo não significa que, na escrita do memorial, conseguimos realizar e evidenciar as devidas mediações entre esses âmbitos do viver.

Há ainda um outro fato a considerar: sob a égide do capital, a irmandade entre Cronos e Mnemosine se rompe. Mais precisamente, torna-se proeminente o poder de Cronos, o engolir de um tempo que não apenas não volta mais, como também pode nos mastigar e fazer desaparecer nossas lembranças.

No século XX, Walter Benjamin (1994, p. 115) problematizou a relação entre memória e experiência ao indagar: “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. A experiência (*Erfahrung*) diz respeito à capacidade social de narrar a memória coletiva/histórica, de lembrar, de trazer à tona a dor e o sofrimento. Essa capacidade tem definhado com o avanço do capitalismo e se limitado ao que Benjamin chama de vivência, isto é, trechos de histórias, episódios particulares, fragmentos isolados que não fortalecem a memória comum e a experiência coletiva.

Para Adorno (1995), a perda da memória está diretamente relacionada ao aumento dos princípios da lógica do capital, à atemporalidade das relações de troca e dos ciclos ritmados e idênticos da produção: “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento” (ADORNO, 1995, p. 33).

Para a troca da mercadoria existir, produtos distintos se tornam comensuráveis por meio de uma equação de identidade: igualam-se produtos com valores de uso distintos, com qualidades físicas e finalidades diferentes, assim como se homogeneízam trabalhos concretamente diferentes (MARX, 1985). Visto apenas como mero dispêndio de energia, o trabalho perde sua historicidade.

Ao submetê-las a essa identificação, as coisas perdem os rastros de sua produção histórico-social; ora, se essa história se perde, podemos dizer que o capitalismo só

funciona quando o próprio ser humano como produtor de riqueza se torna opaco e, por consequência, as coisas se apresentam como tendo vida própria. Nesse sentido, “Toda reificação é um esquecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 215).

O desejo de enterrar o passado dá as mãos ao enfraquecimento da memória. Esse é um dos núcleos constitutivos do modo de viver sob a égide do capital: o poder brutal de Cronos se exacerba diante de Mnemosine.

Colocar-se a contrapelo dessa tendência social representa restituir as relações humanas por trás das coisas-mercadorias. Nesse sentido, torna-se provocadora a reflexão de Lígia Py (2016) no programa *Café Filosófico – Finitude e o sentido da vida*. Ela lembra que os gregos usavam o termo Kairós para se referir ao tempo que escapa da mensuração e da linearidade. Como se sabe, Kairós indica “[...] uma oportunidade ou até mesmo a ocasião certa para determinada coisa. Em outras palavras, o momento certo, o momento oportuno” (ARANTES, 2005, p. 3). É a ocasião certa ou oportuna porque “[...] simboliza o melhor instante presente: o instante em que se consegue afastar o caos e abraçar a felicidade” (ARANTES, 2005, p. 2).

Nesse frágil e intenso instante, abre-se uma fenda de eternidade na nossa vida cronológica e finita. Essa fenda tem a ver com o tempo de convívio com os outros, de restituição do humano no qual tocamos e marcamos as outras pessoas, assim como elas passam a nos carregar e nos eternizar em sua memória.

Portanto, no tempo Cronos da vida, experimentamos o tempo Kairós “quando a gente entende /que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”, que nos habita uma multidão de sujeitos, que vivem em nós “[...] as marcas/ das lições diárias de outras tantas pessoas”, como nos ensina a canção de Gonzaguinha, epígrafe deste memorial.

Se a nossa vida se constitui na confluência de tantas outras vidas, a escrita de um memorial tem o potencial de provocar o sentimento de gratidão. Ser grata por todas e todos que nos constituem. Mais do que mero traço de uma existência individual, a gratidão talvez represente aquilo que defendia Rosa Luxemburgo: território no qual se conciliam “[...] a política com a felicidade pessoal, a luta coletiva por uma sociedade justa e igualitária com a alegria das pequenas coisas quotidianas” (LOUREIRO, 2021, p. 13).

O outro lado da gratidão é, para mim, a sensação de que ainda há muito por aprender e de que, no fundo, estamos sempre recomeçando. Depois de todos esses anos, eu ainda fico ansiosa antes de conhecer novas turmas com as quais vou trabalhar; no domingo à noite, separo a roupa que irei vestir e os materiais que levarei para o trabalho na segunda de manhã para que nada me escape na pressa matinal; sinto-me ferida com os

ataques e ofensivas contra a universidade pública; acho insuficientes todas as aulas que já preparei; me alegra passar pelos corredores de aula com a movimentação dos alunos ou encontrar colegas e amigos/as nas trilhas da Ufes, por vezes, cobertas por um tapete de jamelões caídos.

E talvez por causa disso tudo, há, sim, uma dose de felicidade quando vou trabalhar, tal como sentia aquela menina (Figura 33), com seu primeiro uniforme, bolsa na mão esquerda, um livro na mão direita, a sair de casa pela rua cheia de areia, sem pavimento, radiante de poder finalmente ir para a escola, tal como seus irmãos.

Figura 33 – 1ª série do antigo “primário”



Figura 34 – 1ª série do antigo “primário”



Fonte: arquivo pessoal da autora

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira; COSCODAI, Mirtes Ugeda. **Dicionário de mitologia**. São Paulo: Editora Best Seller, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Martins Fontes, 1982.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020a.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020b.

ARANTES, Paulo Corrêa. Kairós e Chronos: origem, significado e uso. **Revista Pandora Brasil**, n. 69, dez. 2015.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense, 2007.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005. v. II.

ASSUMPCAO, M. C.; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, p. 208, 2016.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

BESSA LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRACHT, Valter, DELLA FONTE, Sandra Soares, PAIVA, Fernanda, CAPARROZ, Francisco Eduardo, PIRES, Rosely Maria S., FRADE, José Christófari. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CALDAS, Ana Carolina. Ato em defesa da vacinação reuniu movimentos sociais em Curitiba, na sexta (29). **Brasil de Fato**, 29 jan. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2021/01/29/ato-em-defesa-da-vacinacao-reuniu-movimentos-sociais-em-curitiba-nesta-sexta-2>. Acesso em: 9 jun. 2022.

- CALÉ, Flávia. Voltar às ruas no 18 de março, em defesa da ciência e do Brasil. **Vermelho**, Brasília, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://vermelho.org.br/coluna/voltar-as-ruas-no-18-de-marco-em-defesa-da-ciencia-e-do-brasil/>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 18. ed. Campinas, Papirus, 2010.
- CHAUÍ, Marilena. A filosofia como vocação para a liberdade. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 7-15, dez. 2003.
- COLOMBO, Luiza Rabelo. Reflexões sobre o Movimento Escola Sem Partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras. **Entropia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 52-38, jan./jun. 2018.
- COMMELIN, Pierre. **Mitologia grega e romana**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORAZZA, S.M. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999.
- CORRÊA, Sônia, KALIL Isabela. **Políticas antigênero em américa latina: Brasil – ¿la catástrofe perfecta?** Rio de Janeiro: ABIA, 2020. Disponível em: https://www.sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil_20200204.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.
- COSTA, Marilda de Oliveira. Terceiro setor, teoria das organizações organizações e qualidade na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1011-1044, set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1011> Acesso em: 27 maio 2022.
- DE LA BOÉTIE, Étienne. Discurso Sobre a Servidão Voluntária (1549). Tradução de Manuel J. Gomes. L.C.C. Publicações Eletrônicas: [s. n.], eBooksBrasil, 2006. 57 p. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/boetie.html>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 379-395, 2014.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 11, p. 327-342, 2007.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALLE, Lílian (org.). **Filosofia da educação**: posições sobre a formação humana. Curitiba: Appris, 2014. p. 93-114.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Marx e a obra de arte literária em O capital**. 2020. 247 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Marx, filosofia e literatura. In: ZAIDAN, Junia; SOARES, Luís Eustáquio; AMARAL, Sérgio da Fonseca (org.). **Marxismo e modernismo em época de literatura pós-autônoma**. Vitória: Aquarius, 2015. p. 855-865.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Razão e sensibilidade em Karl Marx. In: FREITAS, Verlaine; COSTA, Rachel; FERREIRA Debora Pazetto (org.). **O trágico, o sublime e a melancolia**. Belo Horizonte: ABRE, 2016. p. 217-299. v. 3.

DOSSIÊ Valdemar Sguissardi. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2011.

DOTTA, Rafaela. Mais de 150 professores são demitidos da Una, faculdade do Grupo Ânima em BH. **Brasil de fato**, Belo Horizonte, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatong.com.br/2020/07/07/mais-de-150-professores-sao-demitidos-da-una-faculdade-do-grupo-anima-em-bh>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva** (UFSC), Florianópolis, v. 27, p. 461-479, 2009.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; ASSUMPCÃO, M. C.; SACCOMANI, M. C. O Ensino da Recepção Estético-Literária e a Formação Humana. **Eccos Revista Científica** (Online), v. 28, p. 31-48, 2012.

DUAYER, M. **Economia depois do relativismo**: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? Niterói: UFF, 2003. 14p. (Mimeo.).

ESCOLA SEM PARTIDO. **Deveres do professor**. 2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/deveres-doprofessor/>. Acesso em: 4 jul. 2019.

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. In: ÉSQUILO & SÓFOCLES. **Rei Édipo, Antígone, Prometeu Acorrentado**. Tradução de J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. p. 111-137.

FALAVIGNA, Mauricio. Ciência e Pesquisa: Governo Bolsonaro derrubou investimentos em quase 75% em relação a 2015. **Reconta aí**, 4 fev. 2022. Disponível em: <https://recontaai.com.br/ciencia-e-pesquisa-governo-bolsonaro-derrubou-investimentos-em-quase-75-em-relacao-2015>. Acesso em: 7 jun. 2022.

FERES, Elisa. Manifestantes anti-PT, que tal abolir as ofensas machistas? **Terra**, 10 abr. 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/manifestantes-anti-pt-que-tal-abolir-as-ofensas-machistas,bc1a627142a9c410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 121-138.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. 210f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 20 maio 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 41-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014

HONORATO, Ludimila; CARVALHO, Ana Luiza de. Uninove demite professores por meio de plataforma online. **Estadão**, São Paulo, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/06/24/uninove-demite-professores-por-meio-de-plataforma-online.htm>. Acesso em: 13 jun. 2022.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KER, João. Balbúrdia, plantação de maconha e bloqueio de recursos: os ataques de Weintraub às universidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,balburdia-plantacao-de-maconha-e-bloqueio-de-recursos-os-ataques-de-weintraub-as-universidades,70003203018>. Acesso em: 1 jun. 2022.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza; SOUSA, Adrianycy A. Silva de; MARTINS, Livia Prestes Lima. Ensino remoto emergencial e intensificação do trabalho docente. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 554-573, jul. / dez. 2021.

LOUREIRO, Isabel Maria. Rosa Luxemburgo (1871-1919). **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, Campinas, v. 7, n. 1, 2021, p. 1-15.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria cultural em “tempos pós-modernos”**. Campinas: Papyrus, 2003.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares; OLIVEIRA, Tamires S. Catarse e educação dos sentidos: a contribuição estética da filosofia de Theodor Adorno. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 31, p. 30-54, 2017.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

MALACARNE, Marluza Sechin; DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson; CRUZ JUNIOR, Antônio F. A relação teoria e prática em questão. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 158-167, 2015.

MANACORDA, Mário A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e (número especial), p. 6-15, abr. 2011.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANCEBO, Deise. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, e4566131, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4566/1053>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 19-34, 2016.

MARX, Karl. **O capital**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. Livro 1. v. I, II.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Hebe; BASSONE, Tânia; MAMIGONION, Beatriz G. (org.). **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016.

MATTOS, Marcelo Badaró. Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. IV, n. 10, p. 135-142, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da filosofia**. 4. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

MIGUEL, Luís Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGU, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 17-26.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Estudantes lutando pela liberdade: a resistência e o combate à ditadura, Piracicaba/SP – 1964 a 1982. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, e156, 2021.

MORAES, Lívia; ESQUENAZI, Arellys. Epistemologias, práxis e desafios conjunturais nas relações entre feminismo(s) e marxismo. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico (org.). **Os desafios do feminismo marxista na atualidade**. Chapecó, 2020. Disponível em: <https://marxismo21.org/o-feminismo-marxista-na-atualidade> Acesso em: 27 maio 2022.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-59, jan./jun.1996.

MORENO, Ana Carolina. Possibilidade de corte no orçamento da Capes faz campanha em defesa de pesquisadores viralizar na web. **G1, Educação**, 3 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/03/possibilidade-de-corte-no-orcamento-da-capes-faz-campanha-em-defesa-de-pesquisadores-viralizar-na-web.ghtml>. Acesso em: 8 jun. 2022.

“NÃO vamos largar a luta”, afirma Renato Janine sobre ataques de Bolsonaro à ciência. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, Saúde e Ciência, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2021/11/defesa-ciencia-nao-vamos-largar-a-luta-afirma-renato-janine-ribeiro/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

NASSIF, Lourdes. Imagens constrangedoras das manifestações de domingo. **GGN – o jornal de todos os Brasis**, Cidadania, 15 março 2015. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/crise/imagens-constrangedoras-das-manifestacoes-de-domingo/>. Acesso em: 10 maio 2022.

NÚMERO de bolsas para pesquisas científicas cai 17,5% na gestão de Jair Bolsonaro. **Andes**, Brasília, 28 abr. 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/numero-de-bolsas-para-pesquisas-cientificas-cai-17-5-na-gestao-de-jair-bolsonaro1>. Acesso em: 7 jun. 2022.

NUNES, Mônica. “Sinto esperança e gratidão”, diz Vanuzia Costa Santos, da etnia Kaimbé, a primeira indígena vacinada contra Covid-19 no Brasil. **Conexão planeta**, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/sinto-esperanca-e-gratidao-diz-vanuzia-costa-santos-da-etnia-kaimbe-a-primeira-indigena-vacinada-contracovid-19-no-brasil/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PALHARES, Isabela. Depois de colocar robôs para ensino, Laureate demite 120 professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 maio 2020. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/depois-de-colocar-robos-para-ensino-laureate-demite-120-professores.shtml>. Acesso em: 13 maio 2022.

PARÁISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 238-303, maio/ago. 2004.

PINTO, Celi Regina Jardim. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 119-153, 2017.

POST-TRUTH. **Oxford Dictionary**. Oxford: Oxford Lexico. s.d. Disponível em: <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth>. Acesso em: 20 maio 2022.

PREFEITURA de São Paulo terá comissão da verdade. **Sindicato dos Bancários**, São Paulo, 28 maio 2014. Disponível em: <https://spbancarios.com.br/05/2014/prefeitura-de-sao-paulo-tera-comissao-da-verdade>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PY, Lígia. Finitude e o sentido da vida. **Café filosófico**. São Paulo: TV Cultura/ CPFL, 7 out. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/uT6kSH2cTAE>. Acesso em: 7 set. 2020.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. 'Resistir é preciso, fazer não é preciso': as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, 2017.

REIS, Erlhinton de Abreu Barbosa; RABELO NETO, Miguel Lino Spinelli; LIMA FILHO, Raimundo Nonato. O impacto da pandemia da Covid-19 nas despesas com energia elétrica nas Universidades Federais do Brasil: uma análise comparativa entre os anos de 2019 e 2020. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 16, n. 59, p. 44-55, fev. 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3365>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ROSARIO, Claudia Cerqueira do. O lugar mítico da memória. **Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, ano 1, n. 1, p. 1-6, 2002.

SALES, Eric. Cronos, Mnemosine, Clio e a defesa do patrimônio. **Historiæ**, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 153-166, 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior - GED. In: OLIVEIRA, Dalisa Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 4f., 2010.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 1, set./2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. IX-XI.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

SBPC convoca mobilização contra os cortes: “Brasil corre risco de apagão científico”. **Hora do povo**, 13 out. 2021. Disponível em: <https://horadopovo.com.br/sbpc-convoca-mobilizacao-contr-os-cortes-brasil-corre-risco-de-apagao-cientifico/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SIEBERT, Silvânia; PEREIRA, Israel Vieira. A pós-verdade como acontecimento discursivo. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 20, n. 2, p. 239-249, maio/ago. 2020.

SILVA, João Paulo de Souza da; MEI, Danielle Scheffelmeier. O que aprendemos das ocupações das escolas em 2015 e 2016? In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2017, Eixo Sociologia da Educação, p. 12973-12986. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23034_11802.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMMEL, Johannes Mario. **Um ônibus do tamanho do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SOBE para 60 número de escolas ocupadas por manifestantes no Espírito Santo. **Folha Vitória**, Vitória, 31 out. 2016. Disponível em:

<http://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/2016/10/sobepara-60-numero-de-escolas-ocupadas-por-manifestantes-no-espirito-santo.html>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SOUZA, M. C.; DELLA FONTE, Sandra Soares. A paixão como elemento efetuator da relação corpo e alma na obra *As paixões da alma* de René Descartes. In: MURTA, Claudia (org.). **Parthos: filosofia, psicanálise, saúde da mulher**. Curitiba: CRV, 2014. p. 293-304.

STF forma maioria para proibir Ministério da Justiça de montar 'dossiê antifascista'. **Consultório jurídico**, São Paulo, 13 maio 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-mai-13/dossie-antifascista-ministerio-justica-inconstitucional-stf>. Acesso em: 23 maio 2022.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educação Física Escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

UNIVERSIDADE Metodista de Piracicaba foi “fichada” pela ditadura nos anos 80. Metodista de Piracicaba foi “fichada” pela ditadura nos anos 80. **G1 Piracicaba e região**. 14 abr. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2013/04/universidade-metodista-de-piracicaba-foi-fichada-pela-ditadura-nos-anos-80.html#:~:text=Universidade%20Metodista%20de%20Piracicaba%20foi,80%20%7C%20Piracicaba%20e%20Regi%C3%A3o%20%7C%20G1&text=Documentos%20compromovam%20que%20Unimep%20foi,greves%20e%20demiss%C3%A3o%20de%20reitor>. Acesso em: 15 maio 2022.

VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos; BIROLI, Flavia. Introdução. Matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 13-40.

VALENTE, Rubens. Ação sigilosa do governo mira professores e policiais antifascistas. **Uol Notícias**, 26 jul. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/rubens-valente/2020/07/24/ministerio-justica-governo-bolsonaro-antifascistas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 7 jun. 2022.

VENTORIM, Silvana; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Wagner dos (org.). **Escritas de formação docente: experiência do Programa de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) no Espírito Santo**. Curitiba: Appris, 2018.

WEINTRAUB diz que faculdades plantam maconha. **Isto é**, São Paulo, Seção Dinheiro, 23/11/2019. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/weintraub-diz-que-faculdades-plantam-maconha/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

WORD of the year 2016. **Oxford languages**. Oxford: Oxford University Press, 2016. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 20 maio 2022.