

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA: A ATIVIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE CORROSÃO DE DIREITOS E AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE TRABALHO**

**REPORT OF EXPERIENCE IN THE PANDEMIC: TEACHING ACTIVITY IN TIMES OF CORROSION OF RIGHTS AND EXPANSION OF WORKING TIME**

David Budeus Franco<sup>13</sup>

**RESUMO**

Neste artigo, buscou-se, por meio da observação e da reflexão sobre a prática, compartilhar experiências desenvolvidas durante a pandemia de Coronavírus (Sars-cov 19) no Ensino Médio do IFTM (Instituto Federal do Triângulo Mineiro). O objetivo central deste trabalho é discutir as condições do trabalho docente diante dos desafios impostos pela crise sanitária, como por exemplo o ensino remoto, a fim de que se possa, a partir da disseminação e aprofundamento deste debate, realizar novas reflexões tanto mais amplas, quanto sejam possíveis a respeito do estado de coisas da educação brasileira. Isto é, por meio do relato de experiência individual de um professor de ensino médio, pensar no presente e suas consequências a serem experimentadas num futuro que se aproxima, no que tange à educação e ao trabalho docente como práticas sociais e os limites impostos, seja pela pandemia, seja pela ordem do capitalismo tardio e as suas implicações.

**Palavras-chave:** Ensino médio. Pandemia. Ensino remoto. Trabalho docente. Relato experiência.

**1 INTRODUÇÃO**

No momento da produção deste artigo, o mundo se aproxima de dois anos de convivência com a pandemia do chamado novo Coronavírus (Sars-cov 19), também conhecido por Covid-19. Como se pode notar por meio das mais diversas fontes – pesquisas, mídia, Organização das Nações Unidas (ONU) -, o enfrentamento à doença ocorreu de maneira muito desigual no mundo todo e, mais uma vez, os países mais ricos

---

<sup>13</sup> É doutor em Educação pelo programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Triângulo Mineiro – IFTM -, Campus Ituiutaba.

do mundo tiveram as melhores condições de barrar o avanço da contaminação em massa; isto é, acesso às vacinas.

Mesmo antes da irrupção do recente fenômeno que afetou diretamente a educação, a saúde, a economia, enfim, a vida; ou seja, em cenário anterior à pandemia do novo Coronavírus, as expectativas sobre o futuro já pareciam um tanto modestas, no que se refere à plena recuperação econômica pós crise financeira dos anos 2008 e 2009. O centro do capitalismo mundial, principalmente a Europa<sup>14</sup>, ainda tateavam alguns posicionamentos sobre as expectativas de um futuro próximo, muito pouco otimistas.

Os desdobramentos da crise sanitária global são imensos e, certamente, afetam todos os eixos da vida, seja social, seja individual. Quando se pensa no sistema educacional no Brasil as coisas se barbarizam e revelam a face mais perversa da desigualdade social e seus efeitos.

Neste sentido, pensar sobre a realidade da educação no Brasil, não apenas durante a pandemia, implica refletir sobre a própria ação do sistema capitalista nas perspectivas do indivíduo e da sociedade.

No desenvolvimento deste trabalho, procurar-se-á evidenciar, por meio das experiências de docência, de observação e de reflexão, uma possibilidade de compreensão mais alargada do cotidiano escolar; tentando, dessa forma, ajudar a compreender tanto o que é ser, quanto qual é o papel do professor na contemporaneidade, sobretudo no Brasil.

## **2 TRAJETÓRIA PESSOAL E DOCÊNCIA, CAMINHOS E PERCALÇOS ENTRELAÇADOS**

Venho de uma família, cuja primeira geração universitária é aquela que me antecede. De um lado, imigrantes alemães que se exilaram no Brasil por conta do trágico desenvolvimento da Alemanha nazista, de outro, agricultores, pessoas que tinham profundas raízes rurais e que tiravam seu sustento da terra.

---

<sup>14</sup> A principal publicação mundial, o porta voz, dos valores da forma econômica do capitalismo tardio (também chamado neoliberalismo), em outubro de 2019, advertia sobre a crise financeira que se avizinhava. Cf. < <https://www.ft.com/content/987733a4-f316-11e9-b018-3ef8794b17c6>>. Acesso em: 2 de Agosto de 2021.

Com família fixada no interior de Minas Gerais, no Triângulo Mineiro, as condições de classe média, da qual provenho, permitiram-me percorrer a vida universitária.

Fixei residência na capital do estado de São Paulo, onde estive por quase 20 anos e desenvolvi toda a minha formação acadêmica, desde a graduação, até o doutoramento. Neste interim, iniciei meus estudos na Faculdade de Comunicação e Filosofia, Comfil, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – cursando Comunicação Social – Jornalismo.

A ideia que me norteara era a de um jovem idealista que, ao adentrar a universidade, cria na possibilidade de expansão de consciências por meio de um trabalho que demandaria tanto esforço, quanto honestidade, estamos falando do início dos anos 2000. Aos poucos, o mundo começava a ser desvelado ante aos meus olhos; à proporção que o curso se encaminhava para o seu encerramento, mais ainda me acercava da certeza de que, se não impossível, seria muito improvável que qualquer mudança significativa prosperasse num ambiente oligopolizado como a mídia brasileira.

A educação, desde o início de minha formação, sempre esteve no radar de minhas expectativas de aprofundamento e de melhor compreensão e sobretudo de acompanhamento e observação atentos; haja vista que o trabalho de conclusão de curso em Jornalismo foi um livro reportagem que buscava investigar as relações da cultura “hip-hop” com a educação em algumas cidades do estado paulista.

Em seguida, desta vez pela Universidade de São Paulo – USP, percorri o caminho da formação em Letras – português – inglês, licenciatura e bacharelado, momento em que se iniciaram as minhas primeiras experiências como professor, por volta do ano de 2009. No segundo semestre de 2011, início os estudos que deram origem à minha dissertação de mestrado e, na sequência, o doutoramento, finalizado em 2018.

Desde o momento em que comecei os estágios, nunca mais deixei a sala de aula, no entanto, as condições em que isso aconteceu, são bastante reveladoras do estado de coisas em que os professores estão inseridos. Até a conclusão do doutorado, passei pelas redes municipal, estadual e privada, na cidade de São Paulo, em todos os casos, em regimes sem registro profissional, seja na forma de contrato de prestação de serviços, na condição de professor estagiário, seja por meio de acordos verbais.

No ano de 2019, sem sequer contratos, deixei a cidade de São Paulo e voltei para o interior de Minas Gerais, cidade de Ituiutaba, onde consegui colocação profissional, mais uma vez por meio de acordo verbal, na rede privada do município. No segundo semestre do mesmo ano, abriu-se um processo seletivo simplificado para professor substituto da rede federal de educação no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Ituiutaba, em que permaneço.

O contrato temporário expirará em alguns meses, provavelmente no início do ano subsequente, 2022. Iniciada as atividades em 2020, com a pandemia, a instituição rapidamente transferiu as atividades para a forma remota, na qual permanecemos, já, há mais de um ano. Se este formato resolveu alguns problemas, no que se refere ao isolamento físico, trouxe muitos outros, para o cotidiano da docência, alguns dos quais procurar-se-á descrever em seguida.

### **3 A PRÁTICA DOCENTE NA PANDEMIA**

Desde o início da minha carreira docente (trabalhei alguns anos como jornalista), o dia-a-dia escolar é sempre um desafio que nos traz reflexões, ansiedade, aprendizado, descobertas de novos meios de fazer, ao mesmo tempo, de realização pessoal.

No meu primeiro dia na condição de professor, senti a insegurança típica de quem inicia um caminho que desconhece, e também soube que aquele era o lugar em que eu sempre quis estar. Se havia alguma possibilidade de mudança, aspiradas desde a adolescência, parecia estar naquele momento diante de mim um caminho difícil, mas um caminho.

Ao racionalizar essas primeiras percepções, a vida profissional de professor – ainda que achacada, vilipendiada, agredida, diminuída e menosprezada – ofertava a mim um novo olhar sobre a própria vida e sobre oportunidades e impossibilidades, caminhos e obstáculos a serem percorridos e desafiados, respectivamente.

Se isso foi uma constatação bastante imediata da prática, outras vieram com o tempo, por exemplo, a solidão docente. Descobre-se, paulatinamente, que a escola, cada vez mais está atravessada por uma série de exigências extraclasse que, o fazer do professor, torna-se, muitas vezes, uma atividade, se não irrefletida, pelo menos automatizada. Claro que, as condições organizacionais impõem estas circunstâncias, impossibilitando a conversa coletiva e a realização, efetiva, de reflexões e práticas do

conjunto de professores, em qualquer perspectiva integradora que se queira pensar, a transdisciplinaridade, ou a interdisciplinaridade<sup>15</sup>.

Desde o início de 2020, ocupo o cargo de professor substituto de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia no interior de Minas Gerais, mais precisamente, na região do Triângulo Mineiro. Portanto, pensar em práticas integradoras é condição *sine qua non* para o pleno exercício da prática docente. Ou seja, se essa observação é fundamental para a realização de atividade profissional de qualquer professor, o é ainda mais nos casos em que se atua nas redes, cuja oferta é de ensino técnico integrado ao ensino médio.

O isolamento físico, imposto pela pandemia, trouxe consequências que, ainda hoje, experimentam-se em escolas de todo o Brasil, de todas as redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada). A “solução” encontrada para diminuir os efeitos do afastamento físico, no que se refere tanto ao processo de socialização que as escolas ofertam, quanto ao atendimento de dificuldades e de acesso ao conteúdo de maneira geral, foi o estabelecimento do ensino remoto.

Evidentemente, com o prolongamento da pandemia, é fato que o ensino remoto diminuiu as perdas, no entanto, ao mesmo tempo, assumiu todas as consequências engendradas pelo grave quadro social da sociedade brasileira. Isto é, a inviabilidade, de uma grande parte dos alunos, de acompanhar, minimamente, as atividades remotas, seja por condições de pobreza e falta de acesso aos serviços de Internet, seja pela inobservância por parte das instituições escolares, de maneira geral, da realidade individual de cada aluno.

Ao estabelecer o ensino remoto como instrumento da prática de ensino-aprendizagem, colocou os demais problemas (organização familiar, condição financeira, autonomia individual de alunos do ensino médio e capacidade de concentração em seus respectivos ambientes residenciais) embaixo do tapete.

A realidade social que a supracitada rede federal me proporciona é a de perceber uma outra condição bastante diversa das grandes cidades, como São Paulo, por exemplo. Nesta região do país a principal atividade econômica é a agropecuária, daí, uma quantidade considerável de alunos residem na zona rural. Quer dizer, se as condições socioeconômicas já são um obstáculo ao acesso aos serviços de Internet, por exemplo; viver fora de zonas urbanas é uma barreira a mais, já que, na maior parte dos casos, o

---

<sup>15</sup> Cf. <ZABALA, A. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.143-144.>

acesso à rede de computadores, se não impossível pelas condições de infraestrutura, são, obviamente, bastante mais caras. Esses e outros temas do cotidiano escolar serão mais bem desenvolvidos na sequência.

#### **4 A ATUAÇÃO DA PANDEMIA: DEMONSTRAÇÃO E APAGAMENTO DE CONTRADIÇÕES ESCOLARES**

A instituição escolar como um todo e a atividade educativa, em particular, é um processo constante de contradições, por meio do qual evidencia aquilo que reflete, a sociedade na qual está inserida. A prática demonstra claramente, no entanto, que não se trata de algo petrificado, estanque; ao contrário, a educação e as suas zonas de influência são, cada vez mais, objeto de observação e interferência cuidadosa e calculada dos entes que compõem a sociedade. Em outros termos, o “chão” da vida escolar é alvo de disputas de poder, de hegemonia, é um campo claro em que se manifesta a velha conhecida luta de classes.

Em estudos recentes, por meio de distintas abordagens Ferretti (2018), Kuenzer (2019), Leão (2018), Lima e Maciel (2018) e Silva (2018) apontam para os problemas do ensino médio, objeto de nosso interesse nesse relato, sobretudo após a Reforma do Ensino Médio de 16/02/2017, Lei 13.415. Conquanto haja abordagens distintas em cada um dos estudos citados, há uma preocupação em comum, analisar as possibilidades de perdas e ganhos nos pós reforma.

Pensando na própria palavra reforma, cujo significado poderia ser compreendido a partir da ideia de conferir nova forma, seria interessante lembrar a ideia de Adorno (2012) de que “forma é conteúdo sócio histórico decantado”. Ao discutir as relações entre forma e conteúdo do romance moderno, o autor aponta para a conversão de ambos na mesma direção, ou seja, não é possível entender um aspecto, sem levar em conta o outro, intimamente associado ao primeiro.

Neste sentido, parece ser indispensável pensar como a nova forma do ensino médio, também é um novo conteúdo, conectado com as aspirações e propostas de governos, cuja orientação econômica, têm, sistematicamente, utilizado de recursos para sufocar a escola e suas práticas. Quer dizer, a reforma do ensino médio é apenas uma readequação, uma adaptação às condições impostas pela economia do capitalismo tardio,

e isso se intensifica quando voltamos os olhos para a realidade brasileira, uma economia semiperiférica do capitalismo mundial.

A não compreensão adequada deste fenômeno e da própria posição do Brasil, implica, necessariamente, dificuldades na correta compreensão das práticas educacionais, muitas vezes, tidas como normais. Perceber a dinâmica das ações governamentais na escola, bem como as interferências do poder econômico na determinação de novas agendas, conteúdos e formas educacionais é condição *sine qua non* para avançar no diagnóstico, na conduta pessoal e coletiva, e porque não dizer, nas exigências de mudança. Localizar e lidar com as tensões é basilar para qualquer processo de alteração do que está posto.

Destarte, a pandemia desvelou novas e velhas tensões no interior das escolas, entre aquelas que parecem se perenizar na sociedade brasileira está a desigualdade social que, neste caso de ensino remoto, aparece nas condições de acesso à internet. Segundo pesquisa do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), cerca de 21% da população brasileira sequer tem acesso à rede<sup>16</sup>. Mesmo assim, as redes de ensino, sobretudo as públicas, impuseram o ensino remoto como condição de atendimento aos alunos matriculados.

Não se trata da defesa desta ou daquela modalidade de ensino. As redes previram a entrega de matérias àqueles que, por alguma razão, não pudessem ter acesso às aulas virtuais. Entretanto, é necessário dizer que esse tipo de ação apenas reconhece passivamente as desigualdades, sem enfrentá-las efetivamente.

Diante da situação apresentada, não é difícil notar que, conquanto não se possa pensar nas melhores condições de ensino, aquilo que se oferta é feito de maneira desigual e deliberada, como se as perdas pudessem, num futuro incerto que nunca se presentifica, ser reparadas. Ocorre que a vida das famílias e dos alunos envolvidos em todo o processo educacional não tem volta atrás.

Desta maneira, todo o processo educacional revela estar embebido nas ideias e práticas já adiantadas pela própria reforma do ensino médio, isto é, a chamada meritocracia, em que o indivíduo que se esforça, ainda que tenha as piores condições materiais, tem as mesmas chances de alcançar “um lugar ao sol”, já que o sucesso ou o fracasso são de sua própria responsabilidade.

---

<sup>16</sup> Cf. < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>>

Em outras palavras, o capitalismo tardio na sua forma atual, o neoliberalismo, apresenta, sem cerimônias a ideia de que a responsabilidade final é do indivíduo, transferindo assim os encargos do Estado para o indivíduo. Ao levar a cabo as práticas educacionais na modalidade remota, mesmo sabendo das diferentes condições de acesso de seus alunos, as redes em geral, e as escolas acedem à mesma postura.

Ao olhar o “ambiente escolar” (neste caso a moradia de professores, alunos e equipamentos eletrônicos), sem nenhuma ou com poucas interferências externas, entende-se a escola como uma ilha social, e não como algo que é expressão da própria sociedade. Sob esta percepção, a qualidade do ensino escolar tem relação muito mais próxima com a capacidade de gestão dos administradores, do que, propriamente, com as relações sociais e humanas estabelecidas no interior da própria instituição educacional. Neste sentido

a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (FREITAS, 2018, p. 37).

Se de um lado há a flagrante percepção de que há uma atitude deliberada que negligencia a importância da igualdade de condições no acesso à educação e, por extensão, a naturalização das desigualdades sociais, associado ao processo de responsabilização dos professores pelas condições da educação, por outro há um progressivo apagamento de relações sociais e econômicas que impingem, em grande medida, ao sistema educacional a atual circunstância de um abandono “justificado”.

Obviamente, esse não é um processo que fora recém inaugurado, todavia, é necessário apontar a intensificação disso sob as novas condições que a reforma fez prosperar. Já não é nova a tentativa de desqualificar as conquistas populares, seja o sindicato, seja a universalização do acesso à saúde, seja a educação pública. Todos estes estão conectados a uma mesma lógica, a de garantir o avanço das privatizações, ora por



meio de sindicatos patronais, ora pelos planos de saúde, ora pela ampliação da atuação dos setores privados na educação pública, tanto na forma de escolas próprias, quanto pelas orientações de composição do currículo escolar.

Quer dizer, a influência econômica da burguesia no planejamento educacional da educação pública avaliza o que deve e o que não pode ser ensinado aos estudantes da escola pública. Exemplo disso são os recentes movimentos em prol do que se convencionou chamar “Escola sem partido”, defendendo a tese de que há doutrinação marxista nas escolas. Afirmações estas sem qualquer referência sólida na realidade concreta, uma vez que, sendo a escola um microcosmo da própria sociedade, a própria instituição escolar tende a abarcar todos os setores político-ideológicos que estão presentes na sociedade; ignorando o fato de que os professores não são uma classe trabalhadora homogênea.

O abandono justificado, sobre o qual falamos, se reflete, por exemplo, na adoção de cortes de verba pública para a educação<sup>17</sup>, tornando as condições, ainda mais precárias, cujo objetivo final é justificar a “incapacidade” do Estado e da classe trabalhadora de promover uma educação pública de qualidade; e, portanto, garantir apoio da opinião pública de que o melhor a fazer seria, primeiro uma gestão compartilhada com a iniciativa privada, que, a rigor, saberia lidar melhor com a educação. Na sequência, passar inteiramente (leia-se: privatizar) o sistema público de educação.

No final das contas, atendendo tanto à demanda dos setores privados gananciosos por ampliar sua lucratividade, como também à opinião pública, convencida de que a escola pública é, por natureza, ruim. Sobre isso temos:

Mas ainda não se esgotaram as contradições entre elas, pois empregar verbas públicas em entidades não públicas desconsidera se são associações democráticas e populares, ou se são iniciativas empresariais, que tentam tutelar as reivindicações democratizantes. Enquanto as primeiras contam com escassos recursos e lutam exatamente pelo acesso igualitário à educação pública, precisarão enfrentar as tentativas abertas ou discretas de solapar o princípio público, pois as segundas têm recursos com folga (inclusive através de isenções fiscais) e podem pretender definir qual deve ser a educação a ser ‘prestada’ às primeiras, inclusive desqualificando qualquer iniciativa de suas oponentes. Enquanto as primeiras lutam por seus direitos, as segundas jogam em

---

<sup>17</sup> Cf. < <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/04/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-orcamentarios-de-bolsonaro/> >

terreno com outras balizas: podem assegurar educação privada para seus filhos, podem vender educação em escolas privadas com apoio governamental e, acessoriamente, podem receber recursos para atuação filantrópica na educação pública. Mais inquietante: podem estabelecer um verdadeiro apartheid na educação: a pública seguiria destinadas aos ‘outros’, aos ‘pobres’, enquanto propõem outros tipos de educação, hierarquizados segundo o custo – e os destinatários – de cada escola (FONTES, 2018, p. 4).

Ao aderir ao ensino remoto, utilizando-se sobretudo de plataformas privadas, pouco ou nada se discutiu a respeito de a escola pública aderir a essa prática. Não se trata de posicionar-se contra, necessariamente, o que se pretende destacar é o fato da plena adaptação às circunstâncias impostas pela situação sanitária atual sem, pelo menos, realizar debates em torno da situação.

Apagando, mais uma vez, qualquer vestígio de interferência privada na educação pública; invisibilizando, outrossim, as disputas em torno das tarefas do ensino e demais consequências nas quais a própria rede de educação está inserida. Ou seja, as discussões em torno do bem público, sequer fazem aventar hipóteses de interpretação da realidade, menos ainda de resistência a ela.

Mais ainda, a instituição escolar é, em certa medida, o espírito do tempo em que se encontra, refletindo valores e costumes típicos de um determinado período histórico e suas relações de produção da vida. Pensar a forma da educação é pensar, simultaneamente, em seu conteúdo. Como se pode ver em:

A burguesia aprendeu com a igreja como é possível, na escola, ensinar escravos. Mas seus filhos se formam nas escolas especiais, onde se formam proprietários da vida, pessoas que no futuro vão se beneficiar e desfrutar dos bens da vida. Nas escolas populares, aquelas escolas onde as crianças de operários e camponeses estudam, acontece a extinção sistemática do espírito. Aí ensinam-se crianças obedientes, servas do capital. Olhe para as escolas públicas na Alemanha, França, Suíça, etc., veja como lá reprimem nas crianças qualquer pensamento independente, como cravam em suas cabeças a moral burguesa, como ensinam a se inclinar perante a riqueza, perante qualquer comando, como ensinam a obedecer cegamente, a executar cada ordem do professor. A burguesia sabe perfeitamente que com a violência nua ela não poderá manter por muito tempo seu poder, ela faz o possível para promover a escravidão espiritual das massas (KRUPSKAYA, 2017, p. 82).

O excerto acima, originalmente publicado em 1921, demonstra como a história mudou e não mudou ao mesmo tempo. Transformou-se no sentido de precarizações

ainda mais radicais da vida da classe trabalhadora, perda de direitos, desemprego massificado, concentração de riqueza, expansão tecnológica, etc., mas também permaneceu imóvel no que se refere à astúcia da atuação burguesa na educação das massas, futuros trabalhadores, ou, pelo menos, um cada vez mais numeroso exército de reserva para os postos de trabalho.

Se faz necessário, assim, não menoscar as capacidades burguesas no sentido de fazer o que for para a manutenção de seus privilégios. As disputas e contradições são parte da sociedade e estão dentro do ambiente escolar. Cabe aos professores e trabalhadores da educação entender que essas disputas estão na ordem do dia, cotidianamente, inclusive os ardilosos métodos burgueses.

Ao reconhecer estas questões como fundamentais para o funcionamento da própria escola, lugar em que o pensamento deveria ter a sua morada garantida e salvaguardada, o que se percebe é justamente o seu oposto. As condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico, ainda mais áridas durante a pandemia, isolou os professores e suas ações em ações individuais ou, quando muito, permitiu alguma aproximação entre pequenos grupos seccionados por área de interesse ou atuação.

Por isso mesmo, esforços foram redirecionados no sentido de que os professores pudessem estreitar contatos e desenvolver atividades conjuntas, tentativas que, quando possíveis, apenas possibilitou a realização de aproximações temporárias e pontuais. Nesse contexto a solidão docente tornou-se companheira de trabalho inseparável, revelando peremptoriamente a cisão social, evidenciada na elaboração e execução das práticas escolares.

Pouco espaço há para que haja conversas para pensar nas próprias condições de trabalho, ou, por exemplo, em ações coletivas e exigências de adequação institucional que garanta os recursos mínimos para o desempenho da função. Os professores, além do seu cotidiano de preparação de aulas e atividades, elaboração de planos de ensino, etc., agora também precisam produzir material a ser direcionado aos estudantes, já que eles não puderam retirar, sequer, o material de referência (didático) para acompanhar o desenvolvimento dos cursos.

Em outras palavras, o trabalho dos professores, em geral, e o meu, em particular, aumentou sobremaneira durante a pandemia e com consequências importantes que vão impactar os próximos anos, no que se refere ao desenvolvimento da educação. Ao aderir ao ensino remoto de modo irrefletido, apressado e sem os devidos cotejamentos com a

realidade e o porvir, o pensamento e a análise circunstancial ganharam papéis coadjuvantes dentro do processo central de tomada de decisões para o presente e, por extensão, para o futuro. Sobre isso temos:

O pensamento é sempre, automaticamente, um momento da vida total do indivíduo, que ora se desvanece, ora se reproduz, conforme a necessidade. Em contrapartida, num professor de escola, ou num escritor que jamais tenha saído de Berlim, cuja atividade se limite, por um lado, a um trabalho ingrato, por outro, aos prazeres do seu pensamento, cujo universo se estenda de Moabit a Kopenick e termine na porta de Hamburgo, como se uma parede o fechasse, cujas relações com este mundo estejam reduzidas ao mínimo pela situação material miserável, é sem dúvida inevitável que um indivíduo deste gênero que sente necessidade de pensar, o seu pensamento tome uma feição tão abstrata como ele mesmo e a sua própria existência; é inevitável que, face a um indivíduo assim indefeso, o pensamento se mova como forma anquilosada, como força cujo exercício oferece ao indivíduo a possibilidade de se evadir, por instantes, deste “mundo mau” que é o seu, a possibilidade de um prazer momentâneo (MARX; ENGELS, 1983, p. 29).

Assim como apontado no excerto, a dissensão entre trabalho duro e o tempo livre são antes de tudo, domínios do pensamento; impossível portanto, pensar na atualidade de um aspecto sem considerar o outro. São eles, também, produto das relações materiais vigentes em sociedade, e é o mesmo pensamento o agente capaz de ofertar totalidade aos processos da dinâmica social. Ante a estas observações é possível verificar que a paralisia do pensamento, ou seja, a sua incapacidade de apreender a realidade em movimento, conduz à ideia oposta, de que a separação dos elementos é o meio próprio da compreensão dos fenômenos.

No interior da escola que abriga o ensino técnico e propedêutico, caso dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, as coisas se barbarizam, quando se pensa no divórcio artificial, mas vivo, que opera as relações entre as chamadas áreas técnicas e aquelas destinadas ao ensino da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conquanto haja a intenção de realizar a chamada integração entre as áreas técnica e propedêutica (também compreendida como cultura), presente nos documentos que organizam os cursos técnicos integrados ao ensino médio, a premissa que orienta a elaboração do documento é falsa. Isto porque para integrar algo, parte-se da ideia que são coisas distintas a serem colocadas num mesmo “caminho”. Razão pela qual, de saída, os processos consequentes, cujas bases estão assentadas em projetos chamados integradores, estão fadados ao fracasso.

A inexequibilidade dessas proposições deriva do fato da percepção incorreta a respeito da técnica, imaginando-a como algo externo e superior àquilo que é humano, todavia a técnica, a rigor, é resultado da própria divisão do trabalho social. Desta maneira, é claro que separar o ensino técnico do propedêutico é uma artificialidade imposta pelos processos de trabalho da sociedade capitalista. Sobre isso temos:

Mas não devemos nos contentar em dividir nossa existência em uma metade racional, a da profissão, e outra isenta de responsabilidade, a do tempo livre. Parte do problema da relação entre técnica e cultura é seguramente o fato de os técnicos darem à cultura uma certa gravidade excessiva, não a consideram algo para se aliviar e, sobretudo, não se contentam com os artigos que a indústria cultural oferece e de que o cinema será apenas um modesto exemplo enquanto aguardamos a atrocidade da televisão. Conheci cientistas, engenheiros e organizadores industriais da mais alta habilidade que, em seu tempo livre, saciam sua sede de cultura nos livros de Löns ou Ganghofer. Acredito que estariam mais próximos da cultura se, em vez de mostrar preferência por substitutos de imitações do romantismo, tivessem se preocupado em determinar o lugar, o sentido e a finalidade do que fazem e do que não fazem. Na cultura de consumo dominante de hoje, há muitas coisas que merecem ser liquidadas e que a tecnologia teria todo o direito de liquidar. A exigência do humanismo não deve servir de desculpa para o molde e o atraso cultural. São precisamente pensadores e artistas progressistas que se destacaram da maneira mais enérgica daquela espuma cultural autoindulgente do passado e do presente com a qual somos alimentados, e muitas vezes - é o suficiente para me lembrar da Bauhaus - no nome da técnica. Os próprios técnicos não devem ficar atrás da vanguarda, que há muito invejam, mas sim colaborar com ela (ADORNO, 2010, p. 314-315 tradução livre feita pelo autor<sup>18</sup>).

Em outros termos, cultura e técnica (ensino propedêutico e ensino técnico) são concretizações das relações de produção de uma sociedade. Ainda que tenham funções

---

<sup>18</sup> Pero no deberíamos contentarnos con dividir nuestra existencia en una mitad racional, la de la profesión, y otra exenta de responsabilidad, la del tiempo libre. Parte del problema de la relación entre técnica y cultura es seguramente el hecho de que los técnicos confieren a la cultura cierta excesiva gravedad, no la consideran algo con que aliviarse, y sobre todo no se contentan con los artículos que la industria cultural nos proporciona y de los que el cine será sólo un modesto ejemplo mientras esperamos la atrocidad de la televisión. He conocido científicos, ingenieros y organizadores industriales de la mayor capacidad que en su tiempo libre apagan su sed de cultura en libros de Löns o Ganghofer. Creo que habrían estado más cerca de la cultura si en vez de mostrar preferencia por sucedáneos de un romanticismo venido a menos se hubiesen preocupado de determinar el lugar, el sentido y la finalidad de lo que hacen y lo que no hacen. En la cultura de consumo hoy dominante hay muchas cosas que merecen ser liquidadas y que la técnica tendría todo el derecho a liquidar. La exigencia del humanismo no debe servir de excusa al moho y a lo culturalmente atrasado. Precisamente los pensadores y artistas progresistas se han desprendido del modo más enérgico de esa espuma cultural autocomplaciente del pasado y del presente con que se nos alimenta, y bastantes veces -me basta recordar la Bauhaus - en nombre de la técnica. Los propios técnicos no deberían quedarse detrás de la vanguardia, a la que desde hace tiempo envidian, sino colaborar con ella (ADORNO, 2010, p. 314-315).

diferentes, não são antagônicas como supõem, por exemplo, aqueles que entendem teoria e prática como elementos distintos. A crítica a essas percepções parecem ser a única saída para que se avance na compreensão deste fenômeno.

Os elementos sumariamente elencados neste tópico, buscam dar conta de tornar visíveis os momentos em que se evidenciam e ao mesmo tempo escondem durante a atual crise sanitária. Todavia não se deve entender essas informações como algo retirado de um contexto que pouco ou nada têm em comum com as práticas escolares cotidianas de tempos “normais”. O objetivo é captar as continuidades e impermanências de um processo em andamento; isto é, a maior parte do que foi descrito, apenas ganhou maior relevo durante a pandemia.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A incapacidade de correta interpretação e enfrentamento das questões do dia-a-dia promovem, muitas vezes, uma postura vacilante diante dos desastres impostos pela ordem capitalista. Na chamada era das comunicações instantâneas, a capacidade de circulação de ideias e também de cultura atingiu uma escala jamais vista em toda história anterior. Mesmo assim, não tem sido possível evitar que a barbárie se espalhe, progressivamente, por todos os cantos do mundo.

Adorno (2011), já nos alertava sobre a necessidade de evitar que Auschwitz se repita, e advertia que a cultura não era elemento suficientemente capaz de evitar a barbárie, embora indispensável. O acesso à cultura de modo irrefletido pouco contribui na luta que se deve travar contra as estruturas monstruosas que estão sendo infligidas contra a maior parte da civilização sob o capitalismo tardio.

Os prognósticos são cada vez piores em relação ao porvir, e sem uma atitude esclarecida e organizada frente aos fatos que se apresentam cada dia mais terríveis, estamos pavimentando os trilhos do trem que nos levarão de volta à Auschwitz.

O fracasso da cultura de evitar a barbárie penetrou os muros da escola, que não consegue se desvencilhar do véu que lhe impede a visão clara sobre os artificialismos impingidos à prática docente. Parece ser um equívoco aguardar resoluções e leis extraordinárias que darão conta de solucionar as questões próprias da educação, especialmente no estado de coisas da contemporaneidade, que ao invés de propor um tipo de formação que possa se opor à contínua degradação das condições de vida na

sociedade coeva, investe todo o seu poder decisório naquilo que reforça a subsunção das gerações futuras.

As proposições que giram em torno da aquisição de “competências” e “habilidades” já foram naturalizadas como algo necessário, muitas vezes sem se dar conta do valor semântico das palavras, cujas origens provém do mundo do trabalho. A propalada capacidade de tornar os alunos, futuras engrenagens da máquina capitalista, flexíveis é um elogio à adaptação plena à uma sociedade, cuja única promessa é a extinção, ainda mais aguda, dos direitos sociais que restam.

Nas disputas intraescolares da rede pública, a classe trabalhadora parece estar, sistematicamente, perdendo posições para pareceres que não aventam o atendimento de reivindicações por melhorias. O que permanece intocado é um pensamento empedernido amarrado à estante com prateleiras repletas de propostas empoeiradas, tanto quanto a própria ideia de reforma executada em 2017 no Brasil. Este pensamento, ao contrário, deve ser capaz de lidar com a dinâmica social e apreender seus significados. Se não formos cômicos e hábeis o suficiente para alterar o estado de coisas diante das reflexões urgentes sobre as práticas docentes, nada vai mudar. As alterações são aparentes e cumprem um objetivo claro; parafraseando as palavras de Lampedusa em “O leopardo”, tudo deve se modificar, a fim de que nada efetivamente se transforme.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, T. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2012.

ADORNO, T. **Miscelânea I**. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, 2010.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32(93), 25-42, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FONTES, V. **Sociedade civil empresarial e a educação pública: qual democracia?**, 2018. Disponível em:  
[http://grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia\\_Fontes/artigos/Sociedade-civil-empresarial-e-a-educacao-publica.pdf](http://grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/Sociedade-civil-empresarial-e-a-educacao-publica.pdf). Acesso em: 03 ago. 2021.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, 25(1), 2019.

KRUPSKAYA, N. A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1983.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.