

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Daiany Pressato

E-mail: d.pressato@unesp.br

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Submetido: 28/08/2020

Aprovado: 27/10/2020

Publicado: 21/11/2022

doi: 10.20396/rho.v22i00.8661052

e-Location: e022040

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

PRESSATO, D. et al. Ensino remoto e trabalho docente no ensino superior: um estudo sobre ideias de sedução que permeiam as concepções de professores de Ciências Naturais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 1-28, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8661052. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661052>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



ENSINO REMOTO E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE IDEIAS DE SEDUÇÃO QUE PERMEIAM AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS



Daiany Pressato*

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho



Guilherme Augusto Fernandes**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho



Thalita Quatrocchio Liporini***

Universidade Federal do Tocantins



Luciana Maria Lunardi Campos****

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar ideias de sedução que permeiam a subjetividade dos professores da área das Ciências Naturais, contribuindo para justificar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação em tempos de pandemia. A partir de um formulário disponibilizado de forma *online*, docentes de Universidades Federais responderam a afirmações sobre o uso dessas tecnologias através de uma escala Likert. As perguntas traziam ideias sedutoras que permeiam as concepções dos professores acerca das novas determinações do mercado sobre seu trabalho docente. As categorias apreendidas foram: responsabilidade individual/autonomia; eficiência/modernidade; crítica; afetividade; continuidade/manutenção; igualdade; praticidade/facilidade. Com exceção da ideia de igualdade (de acesso aos recursos das TDICs), seguida pelas ideias de praticidade/facilidade e afetividade, questões que expressam todas as demais categorias tiveram grande concordância entre os participantes. É preciso socializar os condicionantes históricos que constituem o fetichismo tecnológico, desenvolvendo entre os docentes possibilidades de relações sociais articuladas e organizadas, combatendo pressões mercadológicas e construindo meios de resistência que superem a reprodução das relações sociais alienadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Pandemia. Ensino de Ciências Naturais. Sedução. Alienação.

REMOTE TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION: A STUDY ON SEDUCTION IDEAS PRESENTS IN CONCEPTIONS OF NATURAL SCIENCES TEACHERS

Abstract

This research aims to analyze seduction ideas that permeate the subjectivity of teachers in the field of Natural Sciences, contributing to justify the use of Digital Technologies of Information and Communication in education in times of pandemic. Using an online form, professors from Federal Universities responded to statements about these technologies uses through a Likert scale. The questions brought seductive ideas that permeate the teachers' conceptions about the new market determinations about their teaching work. The apprehended categories were: individual responsibility/autonomy; efficiency/modernity; criticism; affectivity; continuity/maintenance; equality; practicality. With the exception of the idea of equality (access to the technologies resources), followed by the ideas of practicality and affection, issues that express all the other categories had great agreement among the participants. It is necessary to socialize the historical conditions that constitute technological fetishism, developing possibilities of articulated and organized social relations among teachers, fighting market pressures and building means of resistance that surpass the reproduction of alienated social relations.

Keywords: Distance education. Pandemic. Science Teaching. Seduction. Alienation.

LA ENSEÑANZA Y EL TRABAJO DOCENTE A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE IDEAS DE SEDUCCIÓN QUE PERMITEN LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar ideas de seducción que impregnan la subjetividad de los docentes en el campo de las Ciencias Naturales, contribuyendo a justificar el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación en la educación en tiempos de pandemia. Mediante un formulario disponible en línea, los profesores de las universidades federales respondieron a las declaraciones sobre el uso de estas tecnologías a través de una escala Likert. Las preguntas trajeron ideas seductoras que impregnan las concepciones de los profesores sobre las determinaciones del mercado sobre su labor docente. Las categorías aprehendidas fueron: responsabilidad individual/autonomía; eficiencia/modernidad; crítica; afectividad; continuidad/mantenimiento; igualdad; practicidad/facilidad. A excepción de la idea de igualdad (de acceso a los recursos tecnológicos), seguida de las ideas de practicidad/facilidad y afecto, los temas que expresan todas las demás categorías tuvieron gran acuerdo entre los participantes. Es necesario socializar las condiciones históricas que constituyen el fetichismo tecnológico, desarrollando posibilidades de relaciones sociales articuladas y organizadas entre docentes, combatiendo las presiones del mercado y construyendo medios de resistencia que superen la reproducción de relaciones sociales alienadas.

Palabras clave: Educación a distancia. Pandemia. Docencia de Ciencias Naturales. Seducción. Alienación.

INTRODUÇÃO

O sistema econômico mundial, orientado sob a égide do capitalismo imperialista, do capital financeiro e da globalização das economias e mercados (ROSSLER, 2006), se impõe como forma de organização social que delimita as maneiras de ser e pensar do conjunto da humanidade. Contrariamente às concepções que particularizam os fenômenos da realidade – individualizando e singularizando as explicações que se desconectam de um panorama de organização –, o materialismo histórico-dialético se coloca porquanto um referencial que busca, a partir da totalidade dos fenômenos e suas relações contraditórias, explicar a realidade material humana de forma a evidenciar suas intrínsecas determinações. No panorama neoliberal contemporâneo, a prática social concreta da humanidade foi permeada por um novo fenômeno objetivo: a pandemia da Covid-19. Amparada pela maneira como os seres humanos se apropriaram da natureza e transformaram a realidade, a doença se disseminou pelo mundo. Tanto a dinâmica globalizada que ampliou o contato entre as pessoas, quanto os interesses mercadológicos que não priorizaram políticas de saúde pública, culminaram nesta realidade material.

Diante desta realidade extremamente preocupante e contraditória, já que a recessão econômica colocada pela crise capitalista é agravada pela pandemia¹, as particularidades que envolvem as mais diversas relações sociais necessitam ser repensadas. O isolamento social foi necessário às vistas do impedimento da disseminação do contágio e do colapso do sistema de saúde. Neste cenário, localizam-se escolas, universidades, alunos e professores, estes últimos, concebidos como sujeitos da presente pesquisa, e os quais, atingidos pela realidade da vida material concreta, tiveram seu trabalho e, conseqüentemente, sua subjetividade afetada pela nova organização necessária para estabelecer relações sociais humanas em meio à crise sanitária.

A discussão da presente investigação será centrada nos processos de sedução e alienação que permeiam o ideário educacional que, mesmo antes da pandemia, já estava sendo influenciado pelas novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs). Tais tecnologias são produzidas por transnacionais que, através do mercado financeiro, aumentam seus lucros com as suas mercadorias e veem o cenário pandêmico como contexto especial para ampliar seus mercados e parcerias público-privadas na educação, uma vez que estudantes e professores precisam estudar e trabalhar em casa por orientação dos governos para o enfrentamento da crise sanitária. (COLEMARX, 2020).

Essa determinação enfrenta oposições importantes quando se considera os processos de ensino e aprendizagem, condições de trabalho e, antes de tudo, contradições que se relacionam à apropriação, utilização e acesso a essas tecnologias e à rede de internet para toda a comunidade escolar, em que agentes sociais se encontram em diferentes classes sociais². Além disso, a produção, venda e distribuição das referidas tecnologias estão envolvidas em processos de propaganda que oferecem soluções salvacionistas para o problema educacional durante o período da pandemia, tendo em vista o isolamento. Tais

tecnologias se colocam no mercado como setor importante de influência educacional, para além deste período pandêmico, tendo em vista suas características de mercadoria³.

A presente investigação parte de um trabalho mais amplo de um grupo de pesquisa⁴ de uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo que busca analisar como docentes da área de Ciências Naturais se posicionam frente a afirmações relativas ao ensino remoto neste contexto da Pandemia da Covid-19. Este artigo, por sua vez, terá como foco os professores do Ensino Superior que atuam em cursos de Ciências Naturais⁵ em Universidades Federais.

A questão norteadora desta investigação é: os docentes da área de Ciências Naturais concordam ou discordam com concepções ideológicas expressas em ideias sedutoras que promovem o uso de TDICs na educação e no ensino? Tem-se como hipótese de pesquisa que os processos de sedução produzidos pelo ensino remoto podem legitimar o fetiche da tecnologia nas instituições de ensino, contribuindo para a precarização do trabalho docente e fragilização da relação entre ensino e aprendizagem. O objetivo desta pesquisa foi analisar ideias de sedução que permeiam a subjetividade dos professores da área das Ciências Naturais, que contribuem para justificar o uso das TDICs na educação em tempos de pandemia.

PERCURSO METODOLÓGICO

O convite para a participação deste estudo foi realizado por meio de contato eletrônico, a partir de endereços institucionais de docentes dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química de universidades federais brasileiras, disponibilizados nas páginas institucionais *online*. A escolha das universidades se deu pela atividade exercida remotamente por elas durante o período de pandemia. Para este estudo, optou-se por investigar docentes de seis (06) instituições que continuaram as aulas de forma remota durante o primeiro trimestre da pandemia, utilizando TDICs. As instituições investigadas foram: Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Santa Maria. A informação sobre a continuidade do ensino de forma remota foi coletada no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), no mês de maio do ano de 2020.

Três (03) das seis (06) instituições pesquisadas não apresentaram os endereços de *e-mail* dos docentes dos cursos de Física. Deste modo, foi solicitado compartilhamento do convite aos professores mediante mensagem eletrônica para os endereços de secretarias de curso e de departamento, ambas disponíveis nos sites institucionais. O convite contextualizava o tema da pesquisa e indicava um *link* de acesso para o formulário *online*, utilizado para a coleta de dados. O formulário continha um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, reforçando a participação voluntária e anônima na pesquisa. Ao final, setenta e quatro (74) docentes participaram da pesquisa. Do total dos participantes, trinta e três (33)

são de áreas relativas à Biologia; quinze (15) de áreas da Física; dezoito (18) da Química; três (03) participantes eram da Pedagogia; dois (02) com pós-graduação na Medicina Veterinária e, por fim, três (03) participantes eram da área de Engenharia.

A coleta de dados foi realizada a partir do formulário *online*, enviado aos endereços eletrônicos dos participantes. O *e-mail* enviado com o formulário continha a apresentação da pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como a indicação dos objetivos do estudo. No respectivo formulário, vinte (20) afirmações foram realizadas com o objetivo de apreender o nível de concordância ou não dos docentes participantes – atribuídas através da escala *Likert*. A escala varia de um a cinco de forma que o nível um representa a opção “discordo totalmente”, o nível cinco representa “concordo totalmente”. Já os níveis dois, três e quatro representam, respectivamente, “discordo”, “indeciso” e “concordo”. As afirmações marcadas pelo nível três (“indeciso”) da escala não foram contabilizadas nem para concordar nem para discordar da sentença sedutora, não entrando, portanto, para as porcentagens da análise.

Já, as respostas selecionadas nos níveis um e dois foram analisadas como discordantes da afirmação sedutora do formulário, assim como as respostas nos níveis quatro e cinco foram analisadas como concordantes com a respectiva afirmação (as sentenças afirmativas presentes no formulário estão especificadas abaixo, no Quadro 01 desta seção).

As afirmativas foram divididas em sete eixos que representam uma categoria principal de sedução sobre ensino remoto e trabalho docente em tempos de pandemia. A última questão era dissertativa e de cunho facultativo, com um espaço livre para que os docentes fizessem observações pertinentes sobre o tema da pesquisa.

Neste trabalho, as ideias de sedução são trazidas por meio de categorias analíticas que permitem conceituar o fenômeno. As categorias utilizadas são fruto de uma análise histórica de elementos ideológicos presentes em políticas educacionais e concepções pedagógicas, dos quais foram extraídas as ideias sedutoras que constituem os discursos fetichistas das TDICs e do ensino remoto. O objeto estudado é a sedução conferida para o uso das TDICs na atuação de professores de ensino superior em cursos de Ciências Naturais no contexto pandêmico. As categorias analíticas são sete e expressam concepções de **responsabilidade individual/autonomia; eficiência/modernidade; crítica⁶; afetividade; continuidade/manutenção; igualdade e praticidade/facilidade**. Tais categorias nortearam a discussão teórica amparadas pelo referencial do materialismo histórico-dialético e foram relacionadas ao cotidiano, ao contexto atual de pandemia e ao isolamento social, este último utilizado como argumento principal para o uso das TDICs na educação durante o período de ensino remoto.

No Quadro 01 a seguir estão relacionadas, para cada categoria, as afirmações realizadas no formulário. É importante ressaltar que algumas afirmações poderiam ser enquadradas em mais de uma categoria de sedução. No entanto, no quadro abaixo, a ideia

principal de sedução serviu para classificar as afirmativas em apenas uma categoria para fins de exposição.

Quadro 01 – Eixos de categorias de sedução que nortearam a discussão teórica do estudo e suas respectivas afirmações realizadas no formulário.

(continua)

Categorias	Afirmações
Responsabilidade individual/autonomia	1. O ensino remoto permite que docentes tenham mais liberdade para escolher seus horários de trabalho. 3. Tendo em vista o contexto de isolamento social, só docentes competentes, que se reinventarem, continuarão na profissão. 4. Docentes estão sempre aprendendo e no atual contexto do ensino remoto possuem obrigação de se manterem atualizados, fazendo cursos sobre como ensinar à distância.
Eficiência/modernidade	2. O ensino remoto é a única solução para enfrentarmos o período da pandemia sem prejudicar estudantes. 6. É possível, neste momento, alcançar um ensino de graduação de qualidade por meio do ensino remoto. 13. Ensinar remotamente é uma alternativa profícua para o Ensino Superior pós pandemia. 14. Neste momento atípico, docentes aprenderão a aperfeiçoar métodos de ensino para quando sairmos do isolamento social. 20. A área do conhecimento das Ciências Naturais possui estratégias metodológicas de ensino que são mais adaptáveis ao ensino remoto pela variedade de recursos digitais dinâmicos. Pode-se citar, como exemplos, a utilização de jogos, vídeos, <i>softwares</i> para experimentos e outras mídias.
Crítica	5. O ensino remoto não é perfeito, mas não deve ser atacado, pois é a única estratégia viável para manter a continuidade do ensino no contexto da pandemia. 16. Apesar do ensino remoto não render o mesmo desempenho que as aulas presenciais, é melhor do que nada.
Afetividade	7. A experiência de ministrar aulas <i>online</i> é sensacional e compensa o cansaço e o trabalho em dobro. 8. Neste momento de pandemia, nada segura docentes apaixonados por seu trabalho: ministram aula de casa, o ensino continua e estudantes aprendem. 9. Com o contexto atual, docentes viraram <i>youtubers</i>, editores de vídeos e trabalham 24h por dia em respeito aos estudantes.

Quadro 01 – Eixos de categorias de sedução que nortearam a discussão teórica do estudo e suas respectivas afirmações realizadas no formulário.

(conclusão)

Continuidade/Manutenção	10. Ter ensino remoto é melhor do que parar tudo. Pelo menos estudantes se formam e entram no mercado de trabalho. 12. Uma geração de novos profissionais não pode ser perdida. A vida não pode parar e o ensino remoto é o caminho possível. 15. É necessário o ensino remoto para que estudantes se mantenham ativos, em contato com docentes, construindo novas formas de aprender os conteúdos. 18. É recomendável adiantar aulas teóricas por ensino remoto, deixando as práticas para momentos posteriores. Desse modo, as atividades da universidade não parariam totalmente e estudantes teriam acesso ao conhecimento.
Igualdade	11. Neste momento de pandemia, o ensino remoto é viável devido à universalização do acesso à internet no Brasil.
Praticidade/facilidade	17. Os conteúdos teóricos são sempre mais facilmente adaptáveis ao ensino remoto do que os conteúdos práticos (laboratórios etc.). 19. Os conteúdos de ensino da área das Ciências Naturais são facilmente adaptáveis ao ensino remoto.

Fonte: Autoria própria (2020).

Para a discussão, parte-se das condições materiais de acesso às tecnologias e à rede de *internet*, bem como das leis e documentos da educação que, ao longo da história, regulamentaram as políticas educacionais no Brasil. Ressalta-se que essas leis são amparadas, principalmente, por recomendações do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, atualmente, pelas parcerias público-privadas, conforme característica do neoliberalismo. Além disso, as teorias pedagógicas e suas filiações teóricas que permeiam o ideário desses documentos serão trazidas para discussão, pois amparam a concepção neoliberal da educação, fazendo parte, portanto, da estrutura pela qual perpassa a formação de professores e as diretrizes curriculares e organizacionais das instituições, que determinam o trabalho educativo e a construção da subjetividade docente. (MARTINS, 2015). Nesta investigação, os dados serão discutidos à luz das categorias do método materialista histórico-dialético, são elas: totalidade, contradição e historicidade. (MARX, 2011).

Tendo em vista que o trabalho na sociedade capitalista se configura como uma forma de alienação para a humanidade, a formação da subjetividade alienada do professor será discutida para que, adiante, considerando o objetivo anteriormente citado, os processos de

sedução e alienação que envolvem as afirmações relativas ao ensino remoto neste contexto de pandemia possam ser desvelados a partir dos dados.

FORMAÇÃO HUMANA E ALIENAÇÃO DOCENTE

O pensamento humano é produto sócio-histórico acumulado ao longo das gerações e diretamente influenciado pela atividade humana. (LEONTIEV, 1964). Imbuído em relações sociais, portanto, os seres humanos realizam as primeiras apropriações na esfera cotidiana da vida: são as apropriações em-si. (DUARTE, 2013a). Elas representam “[...] os objetos e instrumentos de uma cultura, a sua linguagem, os seus usos e costumes.” (ROSSLER, 2006, p. 27).

Tais apropriações são essenciais para que cada indivíduo singular possa viver sua vida cotidiana e, a partir delas, possa se objetivar na realidade concreta. Essa relação dialética entre apropriação e objetivação em-si permite que cada indivíduo singular produza e reproduza a vida humana em sociedade, tendo em vista os modos historicamente determinados das relações sociais que envolvem as formas de pensar, sentir e agir. (DUARTE, 2011, 2013a). A dialética entre objetivação e apropriação, além de produzir e reproduzir a vida humana em sociedade, também produz e reproduz a subjetividade humana, já que esta é formada tendo como base os processos materiais que a engendram, possibilitados pela relação contraditória anteriormente citada.

Na esfera da vida cotidiana, as atividades dos seres humanos estão voltadas para a satisfação das necessidades particulares de cada um. (DUARTE, 2011, 2013a; ROSSLER, 2006). Tal determinação implica dizer que o ser humano (nesta pesquisa, o professor) objetiva-se na cotidianidade através de sua atividade principal, ou seja, seu trabalho como docente. No cenário de pandemia, as formas de objetivação desses professores foram modificadas pelo isolamento, o que significou mudanças profundas na sua maneira particular de trabalhar – nas suas formas de objetivação em-si cotidianas. As objetivações em-si representam a formação da individualidade humana que “[...] se dá essencialmente de forma espontânea [...] sem o estabelecimento de uma relação consciente para com os correspondentes processos tanto de apropriação dessas objetivações, quanto de objetivações mediado por elas⁷.” (ROSSLER, 2006, p. 32).

Os máximos níveis de apropriação e objetivação realizadas pelos seres humanos são os para-si. Esse tipo de relação de cada indivíduo singular com a realidade só é possível pela mediação das relações em-si cotidianas. Entretanto, na apropriação para-si existem determinações históricas e sociais de interpretar e agir na realidade que passaram por formas mais desenvolvidas de reflexo da realidade. Isso quer dizer que as apropriações e objetivações para-si são permeadas por elementos mais avançados da cultura humana, ou seja, a relação do que cada indivíduo singular estabelece com seu meio é permeada pelos conhecimentos sistematizados pela Filosofia, Ciência e Artes. (DUARTE, 2013a; ROSSLER, 2006).

Contudo, essas objetivações precisam ser críticas e elencar em suas análises a categoria da classe. Quando a realidade humana é analisada, os sujeitos determinados pelas relações sociais se fazem a partir das objetivações e apropriações que sua respectiva de classe determina. Esse tipo de relação com a realidade, embora colocada também cotidianamente, é feita através de certo afastamento, permitindo que o indivíduo singular tenha tempo de reflexão e planejamento de ação necessários para se objetivar, mediado por essas apropriações mais elevadas da atividade humana que, centralmente, situam o sujeito concretamente a partir de sua classe social. (DUARTE, 2013a).

O docente, tendo em vista que sua atividade principal é o ensino, necessita ter as mediações necessárias que possibilitem que ele tome para-si determinações concretas que envolvem seu trabalho por meio das TDICs. Tal fato se dá apenas com o tempo necessário de afastamento do cotidiano, além da apropriação de teorias críticas que envolvem os estudos desta nova condição de trabalho. Deste modo, o docente tem a possibilidade de mediar a cultura humana aos estudantes, atendendo um processo de ensino que permita a eles as apropriações para-si do gênero humano.

Entretanto, no sistema capitalista, ainda que o professor tenha se apropriado das objetivações para-si a partir de suas determinações concretas, ele trabalhará – ainda assim – permeado pela alienação. A eliminação da alienação não é elaborada apenas pela mente, mas pelo fato de ser produto histórico e envolver transformações concretas no modo de produção. Por isso, tais apropriações e objetivações para-si da cultura humana são essenciais para desenvolver em cada ser humano a resistência e a instrumentalização necessárias para lutar contra a opressão materialmente vivida. (DUARTE, 2013a).

Se as condições materiais do trabalho se impõem ao indivíduo como algo estranho – além de imutável, a-histórico e transcendental –, que impacta em sua criação e na qual ele não se reconhece, os produtos em suas relações mercadológicas também se apresentam de forma mitificada (camuflados por um preço e apresentados por propagandas). Adquirem, assim, sentido extraordinário na medida em que também ocultam seu conteúdo concreto: quem produziu, em que condições, por quanto tempo, quanto o operário recebeu pelo trabalho, quanto o patrão recebeu pelo trabalho do operário, como foi transportado, qual o impacto ambiental da extração da matéria-prima, qual o manejo de resíduos etc.

Portanto, Marx (1998) admite que as mercadorias adquirem um duplo valor: o valor de uso (capacidade concreta que a mercadoria possui de satisfazer uma necessidade) e o valor de troca (valor social atribuído à mercadoria, sua aparência). Esse valor de troca, nas relações mercadológicas alienadas, se configura como fetichismo.

O fetichismo da tecnologia se relaciona com as diferentes possibilidades que cada tecnologia historicamente produzida pode oferecer. A educação começa a se valer de tecnologias para atingir massivamente a população, com alcance à distância a partir da imprensa em jornal (*The Boston Gazette*, 1728) e se expandiu para o mundo na Suécia (1833) e Inglaterra (1840). No Brasil, o início da experiência deu-se pela rádio, seguida de outras

que também utilizavam correspondência e televisão, seja por instituições públicas e por parcerias público-privadas desde os anos 1940 do século XX (NASCIMENTO, 2011), em que muitas delas fracassaram.

Em nosso país periférico dependente, o uso dessas tecnologias também passou por dinâmicas de exportação de *commodities* e importação de produtos industrializados com alto valor agregado. A produção dessas tecnologias perpassa pela dinâmica do mercado global. Enquanto o país possuía uma autonomia relativa na produção de imprensa, rádio e televisão, o uso de computadores que se popularizou nacionalmente nos anos 1990 (MOTOYAMA, 2004, p. 370-373) manteve dependência de importações com países centrais do capitalismo. Houve também nessa década, severas reformas nas legislações nacionais da educação que colocam a EaD como proposta massificada do Ensino Superior. (NASCIMENTO, 2011).

O fetichismo tecnológico é um fenômeno que se dá pela mercantilização de novos produtos tecnológicos ao apresentarem um valor de troca que oculta as relações sociais presentes na sua produção. O produto apresenta uma aparência que adquire uma representação social fetichizada, que vai além das capacidades concretas do seu valor de uso, ou seja, da sua capacidade concreta de satisfazer necessidades práticas, ao passo que oculta os interesses privados e ideologias empregadas para sua venda:

Quando a questão é a análise do uso das novas tecnologias na educação, num cenário capitalista, os limites alienantes do argumento do progresso técnico e a persuasão ideológica operada pela sociabilidade capitalista, formam uma combinação a fim de tornar comum a dissociação entre modelo social e base material. (NASCIMENTO, 2011, p. 45).

Na educação, esse fenômeno tem se desenvolvido em consonância com pressupostos ideológicos e políticos. Para o marxismo, a ideologia é uma superestrutura criada humanamente para explicar – e justificar – a estrutura, mesmo que de forma mitificada. Em outras palavras, é a representação ideal posta a serviço da legitimação do modo de produção material da sociedade, contribuindo para sua manutenção e reprodução. (NASCIMENTO, 2011).

Portanto, para compreender o desenvolvimento do fetichismo tecnológico na educação em sua forma mais atual e elaborada – TDICs como redentoras, a EaD como processo otimizado da relação custo-benefício e o ensino remoto como alternativa para continuidade do ano letivo escolar –, é necessária a apresentação das bases materiais (e suas expressões ideológicas) que permitem o desenvolvimento do fetichismo tecnológico como expressão mercadológica alienada do capitalismo.

Se as superestruturas são desenvolvidas a partir da estrutura, embora tenham algum desenvolvimento autônomo, constituem o fenômeno do fetichismo tecnológico. As ideias sedutoras que dele decorrem possuem um lastro material no modo como a sociedade produz e reproduz a realidade. A partir de uma análise política e econômica no desenvolvimento

histórico, pode-se compreender o desenvolvimento tecnológico fetichizado e sua relação com a educação. (NASCIMENTO, 2011).

No sistema capitalista, o modo de produção se dá pela estrutura econômica de acumulação de capital na forma de mais valia, através da exploração do trabalho objetivado. Portanto, tem-se uma estrutura econômica que se torna meio e fim da prática social humana. Em termos de alienação, isso significa que o capital, que é predicado dos sujeitos na prática social, adquire uma forma autônoma, fetichizada, e subverte o sujeito em predicado seu, de modo que o sujeito não o reconhece como seu produto e a ele é submetido.

Essa estrutura do modo de produção material encontra na ideologia sua expressão ideal de legitimação. Assim, o uso das diferentes tecnologias na educação não é um resultado natural do curso do desenvolvimento tecnológico. São, na verdade, produto da necessidade do capital em crise, que gera novas formas de produzir mercadorias no seu processo de acumulação de mais valia. Isto não significa que a tecnologia em si não possua um valor de uso (capacidade concreta de satisfazer necessidades) intrínseco que poderia ser posto a serviço da educação para suas máximas possibilidades, mas que em sua forma adotada no modo de produção capitalista, a finalidade primeira é a satisfação das necessidades do mercado, e não às da sociedade, para cada indivíduo, em suas máximas possibilidades.

Da mesma forma que o capital através do seu aparato ideológico encobre na mercadoria a relação de classes de uma época historicamente determinada, constrói também uma concepção de tecnologia, que é apresentada e assimilada como ciência aplicada destituída de seu caráter de classe, capaz de revolucionar a vida em sociedade, criando um novo paradigma social e de aumentar a eficiência na produção de bens e serviços. (NASCIMENTO, 2011, p. 47).

Tendo em vista que a relação cotidiana alienada dos professores com o trabalho docente é legitimada pelos discursos sedutores que envolvem as novas tecnologias no campo da educação –, o formulário da presente pesquisa permitiu a análise quanto à concordância dos professores universitários aos discursos hegemônicos relativos à nova conformação de seu trabalho, colocadas pelo contexto pandêmico e o uso das tecnologias supracitadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo o fetichismo uma condição, primeiramente material, que envolve o modo de produção e organização social, o capitalismo em crise utiliza-se desse fenômeno como forma de acentuar a exploração do trabalho objetivado e, conseqüentemente, da acumulação de capital. Assim, em sua forma imperialista, o capital engendra a dominação dos países periféricos que não possuem o controle das indústrias de TDICs, tal como os países centrais. Tal fenômeno é acirrado com a incorporação das TDICs na EaD:

No cenário mundial, a utilização das TDICs como estratégias de EaD também passou a integrar as condicionalidades para a concessão de empréstimos aos países em desenvolvimento. Os OI [Organismos Internacionais] (principalmente o BM que defende a formação inicial de forma distinta em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, como se configura o caso do Brasil) exemplificam tal concessão. (MALANCHEN, 2020, p. 23).

Para tanto, a compreensão de como este cenário atual se concretizou é importante para verificar as relações existentes com as categorias analíticas alcançadas nesta pesquisa.

Não obstante, o espaço planejado para incorporação da EaD e o uso fetichizado das TDICs na educação são fruto da adesão à “cartilha” neoliberal posta pelos países dominantes aos países periféricos no período de crise econômica das décadas de 1980-1990. Essa “cartilha” prescrita por órgãos capitalistas transnacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) é colocada como condição para negociação de dívidas e créditos para os países periféricos.

Entre os tratados a serem cumpridos pelos países periféricos na “cartilha” neoliberal, encontram-se o “Tratado de Maastricht”, o “Consenso de Washington”, o “Acordo do Livre-Comércio Norte-Americano” (ALCA) e o “Tratado de Marrakech” de 1994, instituindo a Organização Mundial do Comércio (OMC). (NASCIMENTO, 2011, p. 95). Entre os resultados pretendidos pelos países centrais, tem-se a mudança dos perfis profissionais formativos (para atender ao mercado), alterações nas fontes de financiamento (crescimento da iniciativa privada), padronizações curriculares, lógica competitiva, terceirização e precarização do trabalho, aumento da burocracia e subordinação crescente ao mercado. (SERAFIM, 2011).

Como reflexo desse percurso político-econômico, tem-se uma reorientação dos pressupostos ideológicos e políticos na economia, na administração, na filosofia, na psicologia e na pedagogia, legitimando a estrutura pela esfera da superestrutura. Da referida reorganização, partem algumas das ideias sedutoras que compõem o discurso do fetichismo tecnológico e que estão presentes nas categorias analíticas desta pesquisa. Esses discursos correspondem e atribuem características extraordinárias aos recursos tecnológicos presentes na EaD e nas atividades de ensino remoto no contexto atual de pandemia.

Neste sentido, é necessário se ater a alguns pressupostos idealistas presentes no liberalismo, a partir dos quais se constrói a ideia sedutora de **autonomia** e de recompensa pela **responsabilidade individual** (muitas vezes associadas à mobilidade social), que se dão num contexto de crescimento econômico e consolidação das nações dos países centrais do capitalismo. No Brasil, tais ideias são incorporadas com maior expressão na educação a partir dos anos 1930, com o escolanovismo, sob influência do humanismo filosófico, do liberalismo econômico e do construtivismo na psicologia. (SAVIANI, 2013).

Decorrem desses pressupostos uma concepção de **autonomia** na qual o indivíduo se constitui sozinho (o “*self made man*”) ou, mais precisamente, em uma interação com o

ambiente (no qual, quando muito, se inclui a sociedade como elemento). Para essas concepções, o que o indivíduo aprende “por si mesmo” é superior ao que aprende pela transmissão de outras pessoas e o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento historicamente e socialmente elaborado. (DUARTE, 2001, p. 37). De tal modo que não se percebe que criar o ambiente pedagógico, selecionar materiais à disposição (ou não selecionar), definir currículo e critérios de avaliação são, por si, elementos culturais externos ao indivíduo que determinam o produto de sua aprendizagem de forma transmitida (e, portanto, alienantes no sistema capitalista).

A primeira categoria analítica intitulada **responsabilidade individual/autonomia** é apresentada nesta pesquisa por meio da reunião de três afirmações sobre liberdade docente na escolha dos horários de trabalho, bem como a possibilidade desses trabalhadores adquirirem novos conhecimentos e competências para o trabalho com o ensino remoto. Mais de quarenta e sete por cento (47%) dos participantes concordam com as frases que relatam que o contexto pandêmico permite que docentes possuam vantagens em relação ao tempo de dedicação ao trabalho, admitindo que os horários de trabalho são mais flexíveis.

Contudo, quando indagados a respeito de que somente docentes competentes estarão aptos para continuar a ensinar remotamente, cerca de quarenta e dois por cento (42%) dos professores participantes discordam dessa concepção. A não concordância pode remeter a duas interpretações distintas: de que docentes não se adaptarão mesmo sendo competentes ou a ideia de que mesmo sendo incompetentes, os docentes ainda permanecerão ensinando remotamente.

A discussão sobre competências na educação vem sendo intensa nos últimos anos devido a inserção da expressão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). (MORETTI, 2013). Para uma sociedade pautada na exploração do trabalho, as competências são características que o sujeito precisa adquirir para se manter adaptado nesta sociedade. As competências se mostram como um conjunto de características do sujeito que permitem ser aplicadas imediatamente (PERRENOUD, 1999) e no cenário de pandemia, resumem-se em ações pragmáticas para consolidar o ensino e a aprendizagem a partir de uma situação incontestável.

Ainda que a conjuntura imposta demande uma maior carga diária desses trabalhadores, levando a precarização do trabalho educativo em todas as suas nuances, o ato de seguir em frente caracteriza a espontaneidade. Assim a espontaneidade é uma característica da vida cotidiana que requer automação do pensamento e possibilita a continuidade da reprodução da vida da maneira como ela se apresenta. Portanto ela se configura sem que outras análises do pensamento tenham tempo de serem realizadas, uma vez que os processos de apropriação e objetivação em níveis mais elaborados são impossibilitados, só ocorrendo com certo afastamento do ritmo acelerado da vida. É necessário tempo de estudo que envolvem condições materiais e simbólicas. (DUARTE, 2013a; MARTINS, 2015; ROSSLER, 2006).

A espontaneidade também engendra subjetivamente, em cada indivíduo singular, motivações que aparecem e desaparecem dos desejos particulares da cotidianidade.

[...] os indivíduos espontaneamente se deixam levar por essas motivações. Daí seu caráter efêmero. [...] geralmente criados pela mídia, pelos meios de comunicação de massa, modismos estes que ditam determinadas normas de comportamento em certas épocas da sociedade e que se alteram rapidamente de uma época à outra, de acordo com determinados interesses e em função de certas mudanças ideológicas e culturais. Ressaltando que a adesão a estes modismos é frequentemente estabelecida de forma espontânea, movida por motivações particulares e efêmeras. (ROSSLER, 2006, p. 62).

Apropriações em-si cotidianas permitem certo nível de automatismo perante a atividade realizada (objetivações em-si). Essa característica não significa um problema, já que a vida cotidiana requer ritmo e continuidade para se desenrolar, para permitir o desenvolvimento do homem em sua particularidade de vida. Nesse aspecto, professores carregam marcas de um psiquismo, pensamento e cognição delimitados pela reprodução cotidiana de suas particularidades envolvendo, inclusive, planejamento e ação em seu trabalho docente.

Essas características de sentimento, pensamento e ação, como anteriormente salientado, não devem ser tomadas como um problema em si mesmas, pois permitem a reprodução da vida. Nesse aspecto cotidiano, frequente e automatizado, os docentes são capazes de desenvolver suas atividades de ensino, permitindo, por exemplo, que no momento de sua aula, os alunos possam acessar as objetivações da cultura.

O caráter normativo e repetitivo dessas determinações imprime o ritmo necessário à continuidade da reprodução da vida, tendo em vista as apropriações e objetivações em-si. O homem, em sua esfera particular de vida, age espontaneamente, o que possibilita a realização de atividades simultâneas - essencial para a contemporaneidade. Apesar disso, a cristalização e a automação de certas atividades, acentuadas pelo ritmo e continuidade da vida em suas objetivações e apropriações em-si, acarretam “[...] rigidez da ação e uma perda da sensibilidade ante a novos problemas e fenômenos.” (ROSSLER, 2006, p. 62).

Dada a necessidade de superar o automatismo da reprodução social, para compreender a inserção da continuidade automática das apropriações em-si como uma expressão ideológica, é necessário um *detour* pelo desenvolvimento histórico.

No pós-guerra da I Guerra Mundial, o mundo foi abalado por uma grande crise econômica, tendo as primeiras revoluções socialistas, bem como a União Soviética em ascensão rivalizando com os Estados Unidos o título de potência política e econômica. Essa pressão levou o capitalismo a reformas para adotar políticas de bem-estar social, com o keynesianismo em um contexto de industrialização e urbanização acirradas pela disputa hegemônica da Guerra Fria. No Brasil, tal ação significou ruptura com a economia cafeeira e adoção do modelo capitalista de mercado associado dependente. (SAVIANI, 2013).

Com o golpe militar de 1964, o modelo internacionalista é colocado na sua versão militarista para justificar, na política, o que na prática econômica já vinha acontecendo: a abertura para o mercado internacional derrubando o nacional desenvolvimentismo. Isso implica, no momento global de industrialização e urbanização, o Brasil adotar a importação tecnológica e créditos internacionais como medidas para uma “modernização” descompassada com os países do capitalismo central. (SAVIANI, 2013).

Nesse período de intensa competição pela hegemonia global de modelo social, econômico e político, tem-se o desenvolvimento da ideologia do produtivismo, da qual decorre as ideias sedutoras de integração; flexibilidade; continuidade-terminalidade e racionalização-concentração; produtividade; eficiência e modernidade. (SAVIANI, 2013). Além disso, de acordo com o mesmo autor, tem-se o incremento da burocracia no Estado como regulador dos processos e teorias na administração, psicologia e pedagogia ajustadas a esse momento, sendo que “[...] sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista.” (SAVIANI, 2013, p. 383).

Sob o lema de segurança e desenvolvimento, o modelo econômico-político associado-dependente trouxe empresas estrangeiras para o território nacional, sobretudo dos EUA, e com elas também foi importado seu modelo organizacional na educação. Entre as ideias difundidas, estão a organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), o enfoque sistêmico e controle de comportamento (behaviorismo), que no campo educacional constituem a orientação pedagógica da “pedagogia tecnicista”. (SAVIANI, 2013, p. 369).

Essas ideias se incorporam à legislação da educação pela Lei n. 5.692, de 1971 e se inserem de forma mais concisa no Ensino Superior pelo parecer “Reestruturação das universidades brasileiras”, elaborado pelo então Conselho Federal de Educação (CFE). O parecer serviu como base para o Decreto-Lei nº 53, do ano de 1966, complementado por outro – nº 252, do ano de 1967. (SAVIANI, 2013).

A pedagogia tecnicista possui grande influência da teoria do capital humano, compreendendo a importância da educação no desenvolvimento das relações do capitalismo associado-dependente e na formação de sujeitos para se engajarem na disputa tecnológica e política com o socialismo. De acordo com Saviani (2013, p. 365), demarca-se o objetivo de “[...] máximo resultado com o mínimo de dispêndio [...]” e “[...] não duplicação de meios para fins idênticos [...]”, abrindo um cenário propício para difusão de modelos EaD como proposta massificada de ensino, agravando o fetichismo tecnológico.

Com a dissolução da União Soviética e a queda do muro de Berlin, o bloco capitalista sai vitorioso e sente, ao mesmo tempo, o alívio da redução de tensão pela disputa hegemônica da Guerra Fria e inquietação por uma nova crise econômica a ser enfrentada. Nessa circunstância, destaca-se o neoliberalismo adotado como política e ideologia, incentivando que os países dependentes (e endividados) negociem suas dívidas, créditos e investimentos

às custas da adoção da já citada cartilha neoliberal. Além disso o pleno emprego e o crescimento econômico são substituídos, sobretudo nos países periféricos, por desemprego, redução drástica das políticas de bem-estar social, adoção da lógica de mercado e competitividade para justificar a redução de investimento social – para quem apresenta os piores resultados –, redução de autonomia das instituições etc. (NASCIMENTO, 2011).

A crise capitalista do ano de 1970 também “[...] conduziu à reestruturação dos processos produtivos [...]” (SAVIANI, 2013, p. 429), substituindo o fordismo pelo toyotismo. No primeiro, têm-se a tecnologia pesada de base fixa, trabalhadores com emprego estável e produtos altamente padronizados a baixo custo em produção massiva. No segundo, têm-se trabalhadores competitivos pela mobilização de cargos, formação técnica polivalente, produtos customizados, tecnologia leve, nichos de consumo específicos e produção modulável à demanda. (SAVIANI, 2013).

O referido rearranjo econômico e político produziu novamente um rearranjo teórico e ideológico. É mantida a base da teoria do capital humano, que pressupunha a educação com um importante papel no preparo para a vida produtiva a ser desempenhado no sistema econômico. No entanto, originalmente, essa orientação estava amparada em uma lógica de preparo para a vida do trabalho em uma economia ascendente que ordenaria as empresas para um mercado competitivo para uma lógica de desenvolvimento social. Atualmente, essa lógica se reorienta para privilegiar interesses privados, visando educar estudantes de forma polivalente com conceitos gerais e abstratos. Dessa forma, estariam aptos a ter mobilidade em um mercado de empregos instáveis, se tornando sujeitos adaptáveis à dinâmica de desamparo social de um Estado reduzido em políticas de bem-estar social e de centralização acirrada do capital privado. (SAVIANI, 2013).

Ainda segundo Saviani (2013), essa nova orientação pedagógica categorizada como neotecnicismo, conduz à reorientação de outros pressupostos teóricos anteriores (neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neopragmatismo), de modo que se valem de princípios de desenvolvimento subjetivo para ressignificá-los a uma situação de constante adaptação, para a qual é necessária contínua atualização e flexibilidade. São, portanto, reforçadas e intensificadas as ideias sedutoras em um produtivismo com ênfase na **responsabilidade individual** do sujeito que precisa ser eficiente, prático, aprender continuamente e, para tal, precisa desenvolver competências afetivo-emocionais. Soma-se ao cenário a contribuição pós-moderna com a relativização da objetividade, o que enfraquece o princípio de racionalidade tecnicista, transitando do determinismo para o relativismo.

Nesta pesquisa, a ideia sedutora de continuidade das atividades docente em meio ao contexto de pandemia foi apreendida em todas as afirmações concordadas pelos participantes. O sequenciamento das atividades presenciais que foram interrompidas no mês de março de 2020 configura-se na categoria **continuidade/manutenção**.

Cerca de cinquenta e oito por cento (58%) dos docentes participantes concordam com a afirmativa de que a continuidade da aprendizagem por meio do ensino remoto

possibilita a inserção de novos profissionais no mercado de trabalho. Neste sentido, o ensino remoto pode acentuar uma problemática existente dentro de uma sociedade voltada para os interesses do capital: a formação aligeirada e técnica, inteiramente orientada para o mercado de trabalho.

Sabe-se que há décadas a educação tem sofrido intensos descasos e golpes no sentido de promover uma formação para além do que o capitalismo impõe; uma formação que possibilite a aquisição das máximas produções humanas. (SAVIANI, 2013). Para que isso se concretize, as instituições de ensino e o trabalho docente são elementos primevos para a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade. Contudo, a socialização desses conhecimentos só ocorre por meio da interação entre os sujeitos. (MALANCHEN, 2020).

O ensino é a transmissão de conhecimento, **mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno)**. O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (DUARTE, 2016, p. 59, grifo nosso).

No entanto, a continuidade das atividades acadêmicas por meio do ensino remoto não providencia as formas de atividade humana trazidas por Duarte (2016), uma vez que o:

[...] o conteúdo não é entendido em suas múltiplas determinações e sim, como algo descolado de sua produção histórica e das necessidades que o produziram. Isso somado à disseminação efetiva de pedagogias relativistas que negam o ato de ensinar, e articulada ao uso da TDIC como substituição do professor, o que acontece é um esvaziamento da formação intelectual dos indivíduos via negação dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida e por meio da despolitização realizada pela formação fragmentada, tecnicista e individualista marcada pelo uso da TDIC, muitas vezes enfatizadas como protagonistas no processo de ensino. (MALANCHEN, 2020, p. 28).

Em congruência com o raciocínio até então aqui trazido, cerca de 83% dos participantes, maioria dos docentes participantes da pesquisa, concordam com a ideia de que o ensino remoto dá conta de abarcar as disciplinas teóricas – pois são mais adaptáveis que as práticas – e que, por esse motivo, seria viável adiantar os conhecimentos teóricos para este momento de pandemia e deixar as atividades práticas para momento posterior.

Esses números vão ao encontro dos demais que foram trazidos na presente categoria, podendo inferir que para a maioria dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, a ideia envolvente de que a prática é mais importante do que a teoria se faz presente. Isso pode ser concebido a partir do momento que os participantes consideram mais viável adiantar a teoria para que depois a prática seja realizada em momento posterior, ou seja, presencialmente.

Quando se torna viável a popularização dos computadores, o fetichismo tecnológico – com base no aparato superestrutural – opera sob a roupagem ideológica da “Sociedade do Conhecimento”. (DUARTE, 2001). Essa sociedade é concebida no sentido de que o conhecimento está sempre disponível, é democratizado pela internet e pelos meios de comunicação, em constante e acelerada construção (e reconstrução) dentro de um mercado competitivo no qual o sujeito precisa de contínua atualização da sua formação e de mercadorias tecnológicas. (DUARTE, 2001). Para atender a necessidade de formar indivíduos adaptáveis e empregáveis, as TDICs e a modalidade EaD aparecem como instrumentos ideais, fetichizados com o acréscimo da ideia sedutora de democracia e igualdade como resultado espontâneo do desenvolvimento tecnológico.

A despeito da defesa feita pelos autores sobre a importância das novas tecnologias no desenvolvimento da EaD, ressalto que os protagonistas dessas mudanças não são os recursos tecnológicos *per si*. Os verdadeiros protagonistas do desenvolvimento da EaD, mediada pelas novas tecnologias, estão para além de uma questão meramente técnica. Encontram-se nesse papel o Banco Mundial a serviço do capital mundializado e os Estados nacionais, serviçais desse mesmo capital. (NASCIMENTO, 2011, p. 145).

A categoria sedutora **igualdade** também foi trazida neste estudo. Ela se apresentou na afirmação a respeito de que o ensino remoto é viável devido à universalização do acesso à internet em nosso país. Cerca de sessenta e um por cento (61%) dos participantes discordaram da assertiva, evidenciando que a desigualdade – principalmente social – é algo presente na contemporaneidade. Por volta de dezenove por cento (19%) dos entrevistados concordam com a universalização do acesso e vinte por cento (20%) deles se mantiveram indecisos quanto a afirmação.

Em se tratando da Reforma Universitária sob preceitos neoliberais, ela tem início no Brasil sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), conduzida pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. (NASCIMENTO, 2011, p. 88). Documentos decisivos do Banco Mundial nortearam as políticas de reforma na perspectiva de mínimo custo e máximo alcance, privilegiando a expansão da iniciativa privada e da modalidade EaD, além de institutos e faculdades em modelos não universitários. (NASCIMENTO, 2011, p. 116). Tal orientação se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e outras leis, projetos e decretos do mandato FHC. (NASCIMENTO, 2011, p. 130). Esses formatos em crescimento no Ensino Superior tiveram continuidade nas gestões de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, e seguem em crescimento até os dias atuais. (MALANCHEN, 2020).

Tem-se, portanto, a relação estabelecida entre base material, desenvolvimento tecnológico, modo de produção econômico e ideologia. Logo, pode-se evidenciar que as ideias sedutoras divulgadas nos discursos que acenam para as TDICs, presente no Ensino Superior – e na educação de forma geral –, não são uma consequência neutra do desenvolvimento das forças produtivas, sequer são a melhor forma em uma relação de custo-

benefício para atender à necessidade social de formação. São, antes de tudo, instrumento de vazão de mercado da tecnologia fetichizada e que, portanto, apresentam uma aparência que não condiz com seu verdadeiro valor de uso e escondem suas relações sociais de produção e circulação.

Segundo Nascimento (2011, p. 48), o fetichismo da tecnologia é, em suma, “[...] a crença no poder da técnica em detrimento das lutas sociais. É a visão das novas tecnologias como uma panaceia, ou seja, um remédio para todos os problemas e para o problema de todos [...]”, a atribuição de valores extraordinários das novas tecnologias como revolucionárias da **praticidade e facilidade**, capazes de democratizar o acesso a serviços e produtos que eram exclusivos a uma parcela da população. (NASCIMENTO, 2011, p. 47).

Tendo em vista a continuidade do ano letivo e a adoção de meios que possibilitem a adequação a um ensino não presencial, mais da metade dos docentes participantes – cerca de cinquenta e oito por cento (58%) – discordam da afirmação a respeito de que os conteúdos pertencentes à área de Ciências Naturais são mais adaptáveis ao ensino remoto. Tal afirmação vai ao encontro da assertiva que trouxe a questão variabilidade de estratégias metodológicas no Ensino de Ciências, em que trinta e seis por cento (36%) dos sujeitos de pesquisa discordam que esse pluralismo de recursos prevê uma maior adaptação no ensino em tempos de pandemia.

O economicismo e o pragmatismo, envoltos pela sedução das ideias propagadas pela resolução dos problemas mais imediatos através das tecnologias (TDICs) no âmbito educacional, colocam em perspectiva a noção de continuidade da reprodução da vida cotidiana (aqui referentes ao ensino e à aprendizagem). Dessa maneira, são reproduzidos aos resultados práticos e burocráticos requeridos pelos calendários escolares, políticas governamentais neoliberais que se voltam para a formação da mão de obra orientada aos interesses mercadológicos que permeiam as relações de troca, mesmo dentro do espaço escolar, uma vez que respondem às demandas de continuidade do sistema e da acumulação de capital.

O reflexo da classe social, para a subjetividade do indivíduo singular, abre em perspectiva que ele possa realizar, além da análise crítica de sua materialidade concreta, uma análise de si mesmo. A **crítica** de si mesmo, baseada nas apropriações para-si são essenciais para que o sujeito se confronte com a sua subjetividade e, dessa forma, possa colocar-se em relação analítica à sua atividade. A **autocrítica** é, portanto, uma ferramenta de análise para que o professor possa criticar seu próprio trabalho e concepções de si (sujeito que trabalha). Apesar disso, como salientado, a **crítica** deve se colocar de forma a desvelar a realidade de si mesmo e tal processo se torna possível, apenas, a partir das apropriações para-si, isto porque, sem elas, o sujeito incorre no risco de fazer uma **pseudoanálise** de si mesmo, cercado pelas alienações do cotidiano.

Em sua maioria – cerca de sessenta e oito por cento (68%) e sessenta e sete por cento por cento (67%), respectivamente – concordam com as assertivas de que o ensino deva ser

prosseguido como forma de permitir que os estudantes se tornem mais ativos, uma vez que a concepção presente é a de que o ensino remoto é melhor do que se estudantes estivessem sem acesso a aprendizagem. Essa concordância vai ao encontro da afirmação acerca de que o ensino remoto é a única possibilidade de manutenção do ensino em tempos de pandemia, mesmo apresentado diversas **críticas** com relação ao uso da modalidade no ensino. Nesta pesquisa, mais de 85% dos sujeitos participantes concordam com a ideia de que o ensino remoto não é uma alternativa primorosa e que ele também não cumpre o que o ensino presencial se propõe a fazer. Porém, também admitem que ele é a única forma de dar prosseguimento ao ano letivo, pois ainda asseguram que esse ensino é “melhor do que nada”.

Segundo Kosik (1976, p. 14) a realidade baseada no senso comum alienado é representada pelo pensamento humano a partir da pseuconcreticidade⁸, o que significa dizer que, no cotidiano, os seres humanos têm “[...] condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las [...]”, entretanto, não compreendem a realidade em seus nexos causais. Dessa forma, a compreensão que o homem em sua vida imediata tem da vida e de si mesmo está baseada em explicações dos fenômenos que não atingem a essência real de sua estruturação, de seu modo de ser e se desenvolver na realidade. Neste sentido, apenas o aspecto fenomênico é colocado como explicação do real, o que caracteriza as apropriações e objetivações em-si, diferenciando-se, portanto, das apropriações e objetivações para-si, que, quando elencadas sobre a perspectiva da classe, conseguem explicar as contradições estruturais da sociedade e da vida dos homens.

A autoavaliação e, a partir dela, a **crítica** que os homens fazem de si mesmos e de suas atividades, portanto, se baseada apenas nos conhecimentos em-si do cotidiano e do senso comum, limitam-se apenas a desvelar o aspecto fenomênico do fenômeno, desvelando apenas a aparência da relação, explicando sua forma. Entretanto, está aquém da real explicação de seus nexos causais, de seu conteúdo interno. Esse tipo de análise é uma pseudoanálise. Essa, pautada pelo pragmatismo e imediatismo da vida de todos os dias, abrevia e economiza os processos mentais⁹.

A partir do exposto, qualquer análise do ser humano com relação à sua vida material, a si mesmo, à sua relação com o outro e com o mundo, aos aspectos mais gerais da realidade, se pautada - apenas - nas apropriações em-si (do senso-comum), mais afastada está da compreensão dos nexos causais que engendram a realidade vivida e pensada. Mais circunscrita fica ao aspecto fenomênico, à forma em que as coisas e relações se apresentam. Este economicismo, este processo mental abreviado¹⁰ das máximas possibilidades de apropriação e objetivação para-si acarretam uma análise da realidade e de si mesmo que se apoia em falsas e insuficientes explicações, uma pseudoanálise, não desveladora dos nexos causais que explica os fenômenos em suas mais profundas e dialéticas contradições.

Em um contexto de exploração imperialista tão acirrado quanto os dos dias atuais, embrutecido e barbarizado pelas necessidades do capital que domina a objetividade da vida e, conseqüentemente, a subjetividade, a individualidade e a personalidade de cada indivíduo singular, a referida perda da sensibilidade, cristalizada pelos modos cotidianos de agir e

pensar transpassam com exasperação o espaço escolar e o trabalho dos professores. Esses sujeitos, obrigados a darem continuidade à reprodução da vida em sua particularidade profissional – a docência – se veem seduzidos a acreditar (e a repetir) que a tecnologia, imbuída nos mais diversos processos fetichizadores propagandísticos seria a solução para os problemas que envolvem os processos educativos.

Tal sedução vem acompanhada da concepção de que as tecnologias representam **eficiência/modernidade**. Essa categoria ilustra o que permeia os ideários educacionais das mais diversas formas e, com o mercado aberto, permanecerão no futuro da educação – a depender dos objetivos que cumprem em função da circulação e acúmulo do capital imperialista.

Neste sentido, mais da metade dos participantes concordam com afirmativas relacionadas com ideias de que o ensino remoto é uma alternativa única para o enfrentamento da pandemia (52%) – apontando não só uma “crítica” sobre a questão (já que o ensino remoto “Não é perfeito, mas não deve ser atacado” – quinta afirmativa do formulário), como também, trazendo ares de eficiência para solucionar o problema. Dessa forma, 40% dos docentes concordam que é possível atingir excelência nessa forma de ensinar. Para cerca de quarenta e três por cento (43%) dos sujeitos da pesquisa, existe dúvida sobre a primazia dessa alternativa de ensino, porém, os participantes acreditam em sua viabilidade, dada a situação social.

Envoltos pelo fetiche de que as tecnologias podem ser aliadas ao processo de ensino e aprendizagem – a despeito da precarização e minimização do trabalho docente – mais da metade dos professores, cinquenta e seis por cento (56%), estão de acordo com a assertiva de que é chegado o momento dos docentes aprimorarem as formas de ensinar para além do período de pandemia.

Essa aceitação no sentido de aprimoramento – uma adaptabilidade à nova realidade de ensino por meio das TDICs – demonstra o caráter objetivo da materialidade imposta no trabalho docente. Considerando que o uso das tecnologias na educação será cada vez mais desenvolvido e imposto aos professores – amparadas pelo mercado e políticas públicas de educação –, docentes se veem objetivamente forçados à necessidade de “aprimoramento” de suas técnicas, intencionados pela demanda imposta pelo capital.

O ponto de vista moral da questão pode ser trazido da seguinte forma: ser bom ou não para o professor, para o aluno ou para os processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, podem ser pautados também, após a análise concreta da situação. E tal concretude está posta de maneira objetiva: uma nova conformação da educação aspirado pelo desenvolvimento das forças produtivas (tecnologias) que são mercadorias que movimentam o acúmulo de capital e que encontram nicho no campo educacional.

Quando indagados a respeito de que as Ciências Naturais possuem uma gama de recursos metodológicos para o ensino e que, portanto, esses recursos podem ser utilizados

como estratégicos para a implantação do ensino remoto, trinta e seis por cento (36%) dos participantes se mostraram indecisos quanto a afirmação.

A questão da **afetividade** – evidenciada em outra categoria analítica – para com os envolvidos nos processos sociais é uma ideia presente no neoliberalismo. É comum a presença de discursos que dão ênfase aos processos subjetivos que eram negligenciados pela pedagogia tradicional e pelas concepções humanas teocráticas, como a criatividade e a afetividade. Esses processos, ao serem incorporados na educação, passaram por um processo de fetichismo da individualidade (DUARTE, 2013b) e acabam por atuar como ideias sedutoras.

Pode-se observar este fenômeno na concepção de que “[...] atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses [...]” (DUARTE, 2001, p. 37) sem a devida distinção entre os interesses imediatos e os interesses concretos, relativos às determinações sociais que exigirão do aluno um aprendizado para a prática social. (SAVIANI, 2010; SAVIANI; DUARTE, 2012). Do ponto de vista do trabalhador, romantiza-se a relação com o trabalho precarizado, como pode ser observada – por exemplo – em discursos políticos¹¹.

Para cerca de quarenta e um por cento (41%) dos participantes, aproximadamente, a atuação docente remota vislumbra a possibilidade de os professores aprenderem novos conhecimentos relacionados ao EaD e TDICs, pois a maioria deles admitiram que se transformaram em *youtubers* e editores de vídeo em respeito aos estudantes. Os docentes, no formulário, que responderam possuir formação em educação à distância somaram 24,3% e, 53% deles afirmaram ter facilidade com as tecnologias. Neste sentido, concorda-se com Martins (2015) ao indicar que devido ao contexto neoliberal e globalizado, o trabalho docente transfigura-se em “[...] estratégias de adaptação.” (MARTINS, 2015, p. 20).

O acolhimento de ideologias sedutoras trazidas pelos participantes denuncia um ideário que acoberta alguns pressupostos de uma sociedade voltada para os interesses do capital, pois:

[...] implica preparar indivíduos para suportar uma organização política e econômica que os aguarda estruturada sob a égide do capital e os desafia para uma necessária integração adaptativa. Usurpar os indivíduos das condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência transformadora significa colocá-los sob imediata ação do meio, a ter como consequência a manutenção das estruturas sociais alienantes e das ações individuais alienadas [...]. (MARTINS, 2015, p. 23-24, grifo da autora).

Quando apresentadas as afirmações que enaltecem e enobrecem o trabalho docente em tempos de pandemia, referentes à continuidade dos processos de ensino e aprendizagem por amor à docência, a maioria – cerca de trinta e dois por cento (32%) – dos participantes se mostrou indeciso. Em seguida, verificou-se um empate acerca das ideias trazidas pelas afirmações: vinte por cento (20%) dos sujeitos apontaram que concordam totalmente e 20%

que discordam totalmente da assertiva de que a experiência de ensino remoto supera as condições de cansaço e acréscimo de trabalho.

No ensino pautado em pressupostos neoescolanovistas, a afetividade é um dos fatores que determinam e condicionam a aprendizagem, pois “[...] sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência.” (PIAGET, 1976, p. 32). É evidente que a relação professor-aluno é atravessada pela afetividade, assim como o próprio trabalho docente e a atividade de estudo. Contudo, é necessário que tais relações não suplantem a dimensão objetiva do trabalho educativo ou sirvam como justificativas de precarização do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias sedutoras foram trazidas por meio de afirmações a respeito do ensino remoto na educação superior no contexto pandêmico. Neste estudo, essas afirmações foram expressas em categorias analíticas que apreendem as características das ideias sedutoras. Em vista das posições dos professores perante as afirmações sedutoras, notamos que nossa hipótese de que o ensino remoto pode vir a legitimar o fetiche da tecnologia nas instituições de ensino se mostra uma preocupação pertinente.

Dentre as ideias que seduzem mais, têm-se aquelas expressas pelas categorias continuidade, **responsabilidade individual/autonomia** e **eficiência/modernidade**. Em relação as que seduzem em menor grau, têm-se as categorias de **igualdade** e **praticidade/facilidade**. Cerca de oitenta e cinco por cento (85%) dos docentes acreditam que o ensino remoto é uma maneira de continuar as atividades mesmo durante a pandemia. Essa concordância está relacionada à adaptação da educação ao atual contexto, reverberando em continuidade do sistema para inserção dos alunos no mercado de trabalho, creditada a 58% dos docentes participantes. Isso ressalta, mais uma vez, a formação humana para objetivos de mercado, tendo em vista que a produção/qualificação da força de trabalho não pode parar, sendo ela feita de qualidade ou não, mesmo com relação aos objetivos do próprio mercado. Assim, 40% dos docentes definem o uso das TIDCs como uma ferramenta apta a mediar tal continuidade, tendo em vista que ela é “melhor do que nada”.

Oitenta e três por cento (83%) dos participantes também concordam que os conteúdos teóricos são mais facilmente adaptáveis ao contexto do ensino remoto, em detrimento das aulas práticas (muito bem-vistas pela área das Ciências Naturais). Tal conjectura pode aportar à necessidade de aprofundamento das pesquisas que buscam analisar se existe um maior peso da prática em detrimento da teoria, o que pode acarretar esvaziamento do pensamento teórico abstrato em seus níveis mais desenvolvidos, minimizando a formação inicial de conteúdo e aprimorando ainda mais uma concepção pragmática da realidade, impedindo uma relação profícua entre teoria e prática.

Os docentes também afirmam que devem aprimorar sua forma de ensinar, trinta e nove por cento (39%). Tal dado demonstra a necessidade concreta sentida pelos professores tendo em vista as demandas materiais da própria sociedade. Como discutido, antes do imperativo moral sobre tais implicações, os professores sentem concretamente a necessidade do uso dessas ferramentas em seu trabalho.

A partir das respostas que tiveram maior concordância entre os entrevistados, podemos considerar ser estratégico reforçar as discordâncias sobre as ideias de **igualdade, facilidade/praticidade e afetividade** que se mostraram menos eficientes como argumentos para o fetichismo tecnológico e difundir conteúdos formativos sobre processos históricos a partir dos quais se constituíram as leis, parâmetros curriculares e o ideário educacional e pedagógico e sua íntima relação com um projeto mercadológico das TDICs, com ênfase nas ideias de **responsabilidade individual/autonomia, eficiência/modernidade, crítica, e continuidade/manutenção**.

Dada a condição atípica da realidade educacional na pandemia e isolamento social, compreendemos ser necessário manter relações sociais entre professores e alunos, mas não às custas de substituir o trabalho docente presencial, sobretudo em um intervalo curto de preparo e formação para atender às especificidades. Esta nova realidade que se coloca, demanda, por parte dos professores, mais do que nunca, reflexão e formação para além de aspectos técnicos. Portanto, é essencial não subtrair de professores e alunos a possibilidade das apropriações para-si, ou seja, superar a reprodução do cotidiano e refletir sobre elementos históricos, filosóficos, científicos e artísticos capazes de elevar a consciência coletiva, tornando-a menos heterogênea, a fim de que possam se apropriar da complexidade histórico-cultural que determina todas as relações sociais da pandemia e suas consequências.

Exigir a continuidade do processo produtivo nesta conjuntura, significa acirrar as formas alienadas de reprodução da realidade social – que já se configuravam antes da pandemia –, precarizando o trabalho docente e, por consequência, a relação de ensino-aprendizagem e a qualidade formativa dos estudantes. Forçar uma aprendizagem de novos conteúdos curriculares nestas condições adversas pode ser infrutífero para a formação dos estudantes. Entretanto, a área das Ciências Naturais abarca conhecimentos importantes para que se discutam as questões que envolvem a pandemia. Dessa forma, esse conteúdo se coloca como essencial para o reflexo da realidade, colaborando para que estudantes possam se instrumentalizar com ferramentas conceituais objetivas que expliquem a realidade tal como ela se coloca, colaborando, por exemplo, para que as notícias falsas possam ser desmentidas, a partir do conhecimento científico.

Neste sentido, oferecer subsídios para os professores do Ensino Superior, criar meios de divulgação científica pelas redes sociais, por exemplo, bem como produzir pesquisas sobre o assunto podem ser experiências importantes que satisfaçam as necessidades sociais deste momento. Além disso, criar e desenvolver espaços em que professores possam se organizar como grupo preocupado com a situação de seu trabalho, embasados em

apropriações para-si, é essencial para que sejam propiciadas formas de resistência perante as determinações do sistema.

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, D. **Professor deve trabalhar por amor, não por dinheiro**. Ig Ceará, Último Segundo, 29 de ago. de 2011. Disponível em: <https://bityli.com/wOPahQbRO>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://bityli.com/yAp5q>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bityli.com/9FUTM>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Coronavírus**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/mahfaPhl>. Acesso em: 12 maio 2020.
- COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/PXtuhlGk>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <https://bityli.com/ZrMgxlio>. Acesso em: 24 maio 2020.
- DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.
- DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/SwtoKcYMr>. Acesso em: 24 maio 2020.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo, SP: Moraes LTDA, 1964.
- MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano**

Ressignificado, v. 02, n. 04, p. 15-34, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/ecHRTFqJh>. Acesso em: 24 maio 2020.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Grundrisse**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital. 16. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, v. 2, 1998.

MORETTI, V. D. A teoria do calor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: PARO, V. H. (org.). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2013. p. 203-213.

MOTOYAMA, S. **Prelúdio para uma história**: Ciência e Tecnologia no Brasil. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, A. F. do. **Educação a distância e fetichismo tecnológico**: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil. 233f. 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2011. Disponível em: <https://bityli.com/JYDnBafr>. Acesso em: 10 maio 2020.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1999.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Problema central do desenvolvimento. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1976.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SERAFIM, M. P. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Disponível em: <https://bityli.com/shgvGGZB>. Acesso em: 14 maio 2020.

AUTORIA:

© Rev. HISTEDBR On-line	Campinas, SP	v.22	1-28	e022040	2022
-------------------------	--------------	------	------	---------	------

* Mestrado em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru. Doutoranda em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru. Contato: d.pressato@unesp.br

** Mestrado em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru. Doutorando em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru. Contato: guilherme.augusto-fernandes@unesp.br

*** Doutorado em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru. Professora Adjunta do Colegiado de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Contato: thalita.liporini@uft.edu.br

**** Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília. Professora do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Botucatu e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru. Contato: luciana.lunardi-campos@unesp.br

COMO CITAR ABNT:

PRESSATO, D. *et al.* Ensino remoto e trabalho docente no ensino superior: um estudo sobre ideias de sedução que permeiam as concepções de professores de Ciências Naturais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-28, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8661052. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661052>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Notas

- ¹ A principal contradição colocada pelo sistema e agravada pela pandemia, para a maior parte da população trabalhadora brasileira e mundial é: ficar em casa e deixar de produzir (com medo do desemprego) e sair de casa para trabalhar e se contaminar com o vírus, contribuindo para a sua disseminação.
- ² No Brasil, por exemplo, a maior parte dos estudantes matriculados no ensino público não possuem (ou possuem de forma precarizada) acesso às tecnologias e à internet. Bem como, de maneira ainda mais fragilizada, muitos se encontram em situação extrema de vulnerabilidade social em que saneamento básico ou mesmo moradia lhe são negados. (COLEMARX, 2020).
- ³ As novas tecnologias digitais que interferem diretamente na educação, permeadas pelos processos neoliberais entram no campo educacional com grande influência do mercado. São os interesses do mercado, do capital e do lucro que alavancam as principais medidas tomadas com relação ao uso dessas tecnologias da informação em detrimento da formação humana.
- ⁴ Grupo de Pesquisa “Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais” - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – UNESP – Bauru, SP.
- ⁵ Ciências Biológicas, Física e Química.
- ⁶ O nome da categoria é “**crítica**” porque indica um processo de sedução. As afirmações contêm um tipo de “crítica”, mas essa, dentro do referencial da nossa pesquisa, se caracteriza como uma **pseudocrítica** e não uma crítica que vá à raiz do problema exposto e de forma propositiva.
- ⁷ Segundo Rossler (2006, p. 32), “[...] devemos entender aqui por espontâneo tudo aquilo que não for acompanhado de reflexão, de uma relação crítica e consciente.”
- ⁸ “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos

indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*.” (KOSIK, 1976, p. 15, grifo do autor).

⁹ Esta economia possibilita o automatismo do pensamento e da ação dos seres humanos e “[...] quanto mais o aprendizado de qualquer atividade cotidiana estiver se efetivado, mais espontâneo poderá ser sua realização. Assim, quanto mais mecânica, automática, fixa, repetitiva e rigorosa for a realização de tal atividade, mais espontânea ela será. Trata-se assim de atividades a partir de um *pensamento abreviado (processo mental abreviado)*.” (ROSSLER, 2006, p. 61).

¹⁰ Tendência ao **economicismo**: significa um esforço mínimo físico e mental para a realização das atividades heterogêneas requeridas pela vivência cotidiana. (ROSSLER, 2006). Esta tendência alia-se ao pragmatismo e imediatismo da vida cotidiana, circunscrita em sua pseudoconcreticidade. (KOSIK, 1976).

¹¹ Fala proferida pelo ex-governador do estado do Ceará, Cid Gomes: “Isso é uma opinião minha que governador, prefeito, presidente, deputado, senador, vereador, médico, professor e policial devem entrar, ter como motivação para entrar na vida pública, amor e espírito público. [...] Quem está atrás de riqueza, de dinheiro, deve procurar outro setor e não a vida pública.” (ADERALDO, 2011).