

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

RAFAEL ANDRÉ DE BARROS

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE MACEIÓ/AL DURANTE O
PERÍODO PANDÊMICO (2020 – 2022).**

**MACEIÓ - AL
2023**

RAFAEL ANDRÉ DE BARROS

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE MACEIÓ/AL DURANTE O
PERÍODO PANDÊMICO (2020 – 2022)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: História e Política da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado.

MACEIÓ - AL
2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

- B277e Barros, Rafael André de.
Ensino remoto emergencial (ERE) e precarização do trabalho docente no ensino superior público de Maceió-AL durante o período pandêmico (2020 – 2022) / Rafael André de Barros. – 2023.
259 f. : il.
- Orientadora: Edna Cristina do Prado.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.
- Bibliografia: f. 196-217.
Apêndices: f. 218-259.
1. Ensino público superior. 2. Ensino remoto emergencial. 3. Trabalho docente – Precarização. 4. Covid-19, Pandemia da, 2020. I. Título.

CDU: 378

Aos meus filhos Artur Samuel, Ian Santos e Raí André, à minha mãe Leide André, ao meu pai Amaro Barros, à minha esposa Jeny Santos, aos meus irmãos Renata, Rubens e Robson Barros, aos meus sobrinhos Giovana Nicole, Vagner Jr e Ravi Samuel, e a todos aqueles que intervieram, de forma direta ou indireta, positiva ou negativa, em minha formação acadêmica, social, espiritual, psicoafetiva, cultural, pessoal e profissional.

Francisco André, Maria Correia, Antônio Barros, Luiza Barros, *Bengle*, Anamelea Pinto, Cledivan Paz, Gilmar Araújo, Lanverly Simão, Emmanuele Costa... *in memoriam!*

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela confiança e apoio, em especial à minha mãe por acreditar e sonhar.

À minha esposa por todo apoio, compreensão e motivação nestes longos quatro anos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Edna Prado, pelo apoio, compreensão, motivação, empatia e orientação, mesmo sob circunstâncias extremamente desfavoráveis.

Ao Prof. Eraldo Ferraz por tudo. Por tanto.

Aos amigos e colegas de trabalho, em especial Prof. Vagner Herculano, Prof. Marcelo Santana, pelo apoio incondicional.

Às Profas. Rozangela Fernandes e Profa. Alynne Acioli por todo amparo médico e psicológico.

Aos meus sogros, em especial à Sra. Edleuza Paulino pelo apoio com as crianças.

À Profa. Dra. Deise Juliana pelas primeiras orientações.

Aos professores da banca de qualificação e defesa pela disponibilidade, compreensão, análise e contribuição.

Aos professores do curso de Graduação, Mestrado e Doutorado.

Aos meus amigos de Graduação, Cinthya Wanessa e Geraldo Rego.

Aos amigos e eternos companheiros de PIBIC Mayara, Marcela e Aline pelos ensinamentos pedagógicos.

Aos companheiros de mestrado Ivanise, Marcos e Jessica.

Aos professores César, Ibsen e Fernando por toda a motivação.

Aos companheiros de trabalho e luta na docência.

Eu às vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais
Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer

É quando eu me encontro perdido nas coisas que eu criei
E eu não sei
Eu não vejo além da fumaça
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas

Ah, eu acordo pra trabalhar
Eu durmo pra trabalhar
Eu corro pra trabalhar

(Valle e Valle, 1996)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar como as instituições de ensino superior públicas na cidade de Maceió/Al se apropriaram do Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto modalidade emergencial e provisória de ensino criada por meio do conjunto de documentos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 vigentes durante o período de emergência em saúde pública oriunda da pandemia do Novo Coronavírus (2020 – 2022) na sua relação com o processo de precarização do trabalho docente. Seu recorte temporal compreende o período entre 2020, ano de publicação da portaria de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e 2022, ocasião do fim do estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). Para a consumação desta pesquisa adotou-se como opção teórico-metodológica uma abordagem qualitativa, por meio de revisão de literatura e documental e análise crítica das fontes. Para a organização dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a partir das categorias analíticas I) precarização do trabalho docente; II) Uberização do trabalho docente: fusão espaço-tempo doméstico e profissional. A análise documental ocorreu em meio digital, sobretudo por meio das publicações divulgadas nas páginas digitais dos Conselhos Superiores Universitários das respectivas instituições públicas de ensino superior na Cidade de Maceió/AL durante o estado de emergência em saúde pública. Tendo como referencial teórico Marx (2017, 1971, 1987), Bardin (2011), Mészáros (2002; 2004; 2005; 2006; 2008), Silva (2019), Rodrigues e Freitas (2017) a tese aqui defendida parte do pressuposto de que, durante o período pandêmico (2020-2022), a introdução do Ensino Remoto Emergencial, enquanto modalidade de ensino provisória aplicada em substituição à modalidade de ensino e aprendizagem presencial, desvelou e aprofundou os processos de precarização do trabalho docente no ensino superior. Os resultados mostraram que aquelas IES que não tinham alguma expertise com EAD e/ou com uso de TDIC, nos variados processos de ensino e aprendizagem, tiveram bastante dificuldade em desenvolver suas regulamentações. Mostraram, ainda, que em um contexto macroeconômico, o capital, em crise cíclica, buscava meios de reestruturação para sua manutenção por meio de suas organizações; a legislação que proporcionou a continuidade das atividades na educação superior teve como grande o interessado o mercado educacional; houve omissão do órgão do Governo Federal, o MEC, enquanto responsável pela elaboração e execução de políticas educacionais, em regulamentar as bases qualitativas do ERE, bem como em supervisionar sua execução; as instituições receberam toda a responsabilidade pelo planejamento e execução do ERE. Cada IES criou seu padrão de ERE, semelhantes em algumas características, inclusive na potencialização do trabalho precarizado. As considerações finais apontaram para a necessidade de apoio e formação docente para desenvolvimento de competências digitais; possibilidade da substituição do espaço físico da IES pelo trabalho em *home office*. As condições postas para que os docentes pudessem operacionalizar o ERE foram insuficientes e podem ter criado precedentes para a precarização da classe docente. O ERE criou parâmetros para a consolidação da educação plataformizada, cuja função efetiva do professor, que outrora era formadora, foi reduzida a de um professor tutor e produtor de material didático digital. Por outro lado, a função de professor formador cada vez mais é atribuída à inteligência artificial integrada aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e os conteúdos são desenvolvidos por programadores, profissionais de publicidade, *marketing* e propaganda, *designers* instrucionais, *web designers*, designers de áudio, vídeo, texto e imagem, sendo, portanto, uma forma autossustentável, do ponto de vista econômico, de fazer educação superior que atenda aos interesses dos grandes grupos de educação superior.

Palavras-Chave: Pandemia do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19); Ensino remoto emergencial (ERE); Ensino público superior; Precarização do trabalho docente.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze how public higher education institutions in the city of Maceió/AL have appropriated Emergency Remote Teaching (ERT) as an emergency and provisional teaching modality created through the set of documents formed by Ordinances Ministry of Education n.º 343 /2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 and n.º 544/2020 in force during the public health emergency period arising from the New Coronavirus pandemic (2020 – 2022) in its relationship with the process of precariousness of teaching work. Its time frame comprises the period between 2020, year of publication of the ordinance replacing face-to-face classes with classes in digital media, and 2022, occasion of the end of the State of Emergency in Public Health of National Importance (SEPHNI). For the consummation of this research, a qualitative approach was adopted as a theoretical-methodological option, through literature and document review and critical analysis of the sources. To organize the data, Bardin Content Analysis (2011) was used, based on the analytical categories I) precariousness of teaching work; II) Uberization of teaching work: fusion of domestic and professional space-time. Document analysis took place in digital media, especially through publications published on the digital pages of the Superior University Councils of the respective public institutions of higher education in the City of Maceió/AL during the state of emergency in public health. Having as theoretical reference Marx (2017, 1971, 1987), Bardin (2011), Mészáros (2002; 2004; 2005; 2006; 2008), Silva (2019), Rodrigues and Freitas (2017) the thesis defended here is based on the assumption that, during the pandemic period (2020-2022), the introduction of Emergency Remote Teaching, as a provisional teaching modality applied to replace the face-to-face teaching and learning modality, unveiled and deepened the processes precariousness of teaching work in higher education. The results showed that those universities that did not have some expertise with distance learning and/or with the use of digital technologies, in the various teaching and learning processes, had great difficulty in developing their regulations. They also showed that in a macroeconomic context, capital, in a cyclical crisis, sought means of restructuring for its maintenance through its organizations; the legislation that provided the continuity of activities in higher education had the educational market as a major stakeholder; there was an omission by the Federal Government agency, the Ministry of Education, as responsible for the elaboration and execution of educational policies, in regulating the qualitative bases of the ERT, as well as in supervising its execution; institutions were given full responsibility for planning and executing the ERT. Each university created its ERT standard, similar in some characteristics, including the potentialization of precarious work. The final considerations pointed to the need for support and teacher training for the development of digital skills; possibility of replacing the physical space of the University with working from home office. The conditions put in place so that teachers could operationalize the ERT were insufficient and may have created precedents for the precariousness of the teaching class, especially in private education. The ERT created parameters for the consolidation of platform-based education, whose effective function of the teacher, who was formerly a trainer, was reduced to that of a tutor teacher and producer of digital didactic material. On the other hand, the role of teacher trainer is increasingly attributed to artificial intelligence integrated into Virtual Learning Environments and the contents are developed by programmers, publicity, marketing and publicity professionals, instructional designers, web designers, audio and video designers, text and image, therefore, it is a self-sustainable way, from an economic point of view, of providing higher education that meets the interests of large higher education groups.

Keywords: SARS-CoV-2 virus pandemic (Covid-19); Emergency remote teaching (ERT); Higher Public Education; Precariousness of Teaching Work.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar cómo las instituciones públicas de educación superior en la ciudad de Maceió/AL se han apropiado de la Enseñanza a Distancia de Emergencia (EDE) como una modalidad de enseñanza de emergencia y provisional creada a través del conjunto de documentos formados por las Ordenanzas Ministério de Educación n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 y n.º 544/2020 vigentes durante el período de emergencia de salud pública derivada de la pandemia del Nuevo Coronavirus (2020 – 2022) en su relación con el proceso de precariedad del trabajo docente. Su horizonte temporal comprende el período comprendido entre 2020, año de publicación de la ordenanza que reemplaza las clases presenciales por clases en medios digitales, y 2022, con motivo del fin del estado de Emergencia en Salud Pública de Importancia Nacional (ESPIN). Para la consumación de esta investigación se adoptó como opción teórico-metodológica un enfoque cualitativo, a través de la revisión bibliográfica y documental y el análisis crítico de las fuentes. Para organizar los datos se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin (2011), basado en las categorías analíticas I) precariedad del trabajo docente; II) Uberización del trabajo docente: fusión del espacio-tiempo doméstico y profesional. El análisis de documentos ocurrió en medios digitales, especialmente a través de publicaciones publicadas en las páginas digitales de los Consejos Superiores Universitarios de las respectivas instituciones públicas de educación superior en la Ciudad de Maceió/AL durante el estado de emergencia en salud pública. Teniendo como referente teórico a Marx (2017, 1971, 1987), Bardin (2011), Mészáros (2002; 2004; 2005; 2006; 2008), Silva (2019), Rodrigues y Freitas (2017) la tesis aquí defendida se basa en el supuesto de que, durante el período de la pandemia (2020-2022), la introducción de la Enseñanza a Distancia de Emergencia, como modalidad de enseñanza provisional aplicada en sustitución de la modalidad de enseñanza y aprendizaje presencial, dio a conocer y profundizó los procesos de precariedad del trabajo docente en la educación superior. Los resultados mostraron que aquellas universidades que no tenían cierta experiencia con la educación a distancia y/o con el uso de tecnologías digitales, en los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, tenían grandes dificultades para desarrollar su normativa. También mostraron que en un contexto macroeconómico, el capital, en una crisis cíclica, buscó medios de reestructuración para su mantenimiento a través de sus organizaciones; la legislación que preveía la continuidad de las actividades en la educación superior tenía al mercado educativo como principal actor; hubo una omisión por parte del organismo del Gobierno Federal, el Ministério De Educación, como responsable de la elaboración y ejecución de las políticas educativas, en regular las bases cualitativas de los EDE, así como en la supervisión de su ejecución; Se dio a las instituciones la plena responsabilidad de la planificación y ejecución del EDE. Cada universidad creó su estándar EDE, similar en algunas características, entre ellas la potencialización del trabajo precario. Las consideraciones finales apuntaron a la necesidad de apoyo y formación docente para el desarrollo de competencias digitales; posibilidad de sustituir el espacio físico de las universidades por trabajar desde casa. Las condiciones puestas para que los docentes pudieran hacer operativa la EDE fueron insuficientes y pueden haber creado precedentes de precariedad de la clase docente, especialmente en la educación privada. La EDE creó parámetros para la consolidación de la educación basada en plataformas, cuya función efectiva del docente, antes formador, se reducía a la de docente tutor y productor de material didáctico digital. Por otro lado, la función de formador de docentes se atribuye cada vez más a la inteligencia artificial integrada en los Entornos Virtuales de Aprendizaje y los contenidos son desarrollados por programadores, profesionales de la publicidad, el marketing y la publicidad, diseñadores instruccionales, diseñadores web, diseñadores de audio y video, texto e imagen, por lo tanto, es una forma autosostenible, desde el punto de vista económico, de brindar educación superior que satisfaga los intereses de grandes grupos de educación superior.

Palabras clave: Pandemia del virus SARS-CoV-2 (Covid-19); Enseñanza remota de emergencia (EDE); Educación pública superior; Precariedad del trabajo docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Pirâmide das necessidades de Maslow.....	34
Figura 02: Filme tempos modernos.....	76
Figura 03: População brasileira de acordo com as divisões do mercado de trabalho - 4º trimestre 2023.....	78
Figura 04: Fases da Análise de Conteúdo.....	122
Figura 05: Efeito Covid na economia global.....	137
Figura 06: Percentual do número de instituições de educação superior por categoria administrativa – 2020.....	140
Figura 07: Investimentos nas IES públicas brasileiras 2015 - 2020.....	147
Figura 08: Cenas do filme tempos modernos.....	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CCT	Convenção Coletiva de Trabalho
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSSE	Center for Systems Science and Engineering
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
GCSE	Gabinete de Crise da Situação de Emergência
HEHA	Hospital Escola Helvio Auto
HEPH	Hospital Escola Portugal Ramalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IPCA	Índice de Preços no Consumidor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MESM	Maternidade Escola Santa Mônica
MPAL	Ministério Público de Alagoas
MPT	Ministério Público do Trabalho
MS	Ministério da Saúde
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NASA	Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço
NR	Normas Regulamentadoras
NYSE	New York Stock Exchange
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde

PBID	Programa Brasileiro de Inclusão Digital
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNSTT	Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RIVED	Rede Internacional Virtual de Educação
RNA	Ácido Ribonucleico
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SESAU	Secretaria de Estado da Saúde
SINPRO	Sindicato dos Professores
SUS	Sistema Único de Saúde
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TFD	Teoria Fundamentada dos Dados
UCA	Projeto Um Computador por Aluno
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNCISAL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
USDOD	Departamento de Defesa dos Estados Unidos

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Conclusões da experiência de <i>Hawthorne</i>	31
Quadro 02: Categorias de análise.....	124
Quadro 03: Organização da análise dos dados dos documentos.....	125
Quadro 04: <i>Corpus</i> documental Uncisal.....	128
Quadro 05: <i>Corpus</i> documental Uneal.....	129
Quadro 06: <i>Corpus</i> documental Ufal.....	130
Quadro 07: <i>Corpus</i> documental Ifal.....	132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO10

1.1 Apresentação, motivação e a tese11

1.2 Contextualização da questão norteadora de estudo15

2. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO ALIENADO: REFLEXO DA MUTAÇÃO DOS SISTEMAS PRODUTIVOS NO SISTEMA EDUCACIONAL22

2.1 A modernização da indústria capitalista a partir das teorias administrativas: o processo de precarização do trabalho a partir da engrenagem industrial em contraponto com as necessidades dos trabalhadores25

2.2 Ontologia da precarização do trabalho: o esgotamento do sistema produtivo taylorista/fordista e o surgimento do Toyotismo39

2.3 Trabalho precarizado, docente alienado: reflexos do amadurecimento dos sistemas produtivos capitalistas57

3. UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE MATERIALIZADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL75

3.1 Uberização do trabalho: a valorização do capital constante em detrimento da desvalorização do capital variável77

3.2 Teletrabalho: o trabalho precarizado do futuro que se empoderou na pandemia92

3.3 Ensino Remoto Emergencial: precarização à inglesa do trabalho docente sob a sombra da modalidade EAD98

4. PERCURSO METODOLÓGICO115

5. A EMERGÊNCIA SANITÁRIA QUE POTENCIALIZOU UMA CRISE NO CAPITAL, ‘MODERNIZOU’ O SISTEMA EDUCACIONAL E APROFUNDOU A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ESTRANHADO134

6.1 Precarização do trabalho136

6.2 Uberização do trabalho: fusão espaço-tempo doméstico e profissional163

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS187

REFERÊNCIAS191

APÊNDICE A213

1 INTRODUÇÃO

[...] algo teria de surgir a certa altura do nada [...] (Gaarder, 1992, p. 13).

Umberto Eco, em sua célebre obra ‘Como se faz uma tese’, define esta como um trabalho obrigatório em programas de pós-graduação, no qual o estudante aborda um problema relacionado com o ramo de estudos em que pretende formar-se (Eco, 2008).

Desta forma, em busca deste objetivo, o estudante põe-se a perscrutar-se na produção da sua pesquisa, cujo fruto materializar-se-á em sua tese, que trará uma contribuição inédita e original para si, como requisito obrigatório para obtenção do grau acadêmico de doutor, bem como para o campo de pesquisa para o qual direcionou o objeto de sua pesquisa.

Entretanto, onde se inicia uma tese? Como identificar e sintetizar sua gênese quando tudo que se tem muitas vezes são dúvidas, problemáticas, hipóteses, impressões e/ou experiências em uma linha tênue, não comprovada e aparentemente pouco indutiva?

O dicionário *Oxford Languages* (2022, s/p), com a experiência de 150 anos que a *Oxford University Press* - casa editorial do departamento da Universidade de Oxford Fundada em 1478 - tem na concepção e realização de dicionários de referência em mais de 50 línguas, define a palavra gênese, sem seu sentido figurado, enquanto “[...] conjunto de fatos ou elementos que contribuíram para produzir uma coisa”. Ainda, segundo o *Oxford Languages*, o significado da palavra gênese, representa a “[...] força produtora, princípio, fonte de vida, geração, criação, origem [...]”.

A origem envolve o princípio, a causa primária na origem de determinado objeto, ser ou fenômeno material ou imaterial. Não necessariamente significa que envolve apenas seu período de existência, mas também as condições embrionárias que impulsionaram sua condição primária, identificando as raízes dos antecedentes e contextos históricos diretos e/ou diretamente relacionados a sua constituição. Assim é uma tese. Ela nasce antes de ganhar corpo em uma pesquisa.

Eco (2008), disserta que, no processo de produção, a primeira tentação de um estudante, em seu primeiro impulso, é fazer uma tese que fale de muitas coisas, porém, quase sempre seu orientador o orientará a restringir o tema. E, para um pesquisador jovem, adentrar em um recorte temporal panorâmico aquém de sua existência pode representar um campo perigoso.

Porém, uma tese também tem seu início, através de um preâmbulo intelectual que comumente inicia-se antes mesmo de o pesquisador intencionalmente definir o limite do crivo temporal e espacial da sua pesquisa. Antes mesmo de o pesquisador delimitar o corpus de seu objeto de pesquisa (Barros, 2012). E é em busca deste ponto, cuja vivência foi experienciada antes mesmo da produção deste trabalho, que esta introdução da tese tenta resgatar as primeiras influências e experiências que deram início ao caminho que antecedeu e culminou com a escolha deste objeto de pesquisa e a produção desta pesquisa.

Lyotard (1988, p. 34)¹ infere que para se pensar ou escrever, faz-se necessário atirar-se em um gueto temporal evitando a fim de evitar um achatamento “[...] sem história para trás nem para frente, sem passado nem futuro”. E, como resultado, a tese apresentar-se-á como uma obra de arte com uma boa congruência de forma e do fundo” (Hess, 2005; Barros, 2012).

Assim, a gênese desta seção da tese, representa um preâmbulo existencial, reflexivo e sócio-histórico respondendo acerca dos caminhos escolhidos pelo autor (BARROS, 2012) para depois expor a questão norteadora da pesquisa.

1.1 Apresentação, motivação e a tese

Aos 23 anos, em 2006, ingressei² no ensino superior nos cursos de bacharelado em Administração e bacharelado em Sistemas de Informação. O primeiro curso, na modalidade a distância, foi fruto de um vestibular prestado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) por meio de um convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Banco do Brasil. O segundo curso, por sua vez, foi fruto de uma bolsa integral de estudos conquistada por meio do Programa Universidade Para todos (PROUNI), na modalidade a presencial, na Faculdade de Alagoas (FAL).

À época, meu círculo de amizades, e desde o tempo do ensino médio, era composto por jovens que frequentavam cursos de licenciatura e bacharelados em instituições públicas e privadas de ensino superior na cidade de Maceió/AL.

¹ Embora se utilize autores como Lyotard (2008) e Leontiev (1978), este trabalho não tem a pretensão de explorar o arcabouço teórico da psicologia fenomenológica-existencial.

² Por se tratar de uma seção destinada a apresentação das experiências cuja vivência influenciaram de forma direta e indireta, sua escrita e narrativa, em caráter especial, dar-se-á na primeira pessoa do singular, não sendo padrão para o restante do texto desta tese.

Com base nos relatos, experiências e expectativas que estes amigos sempre contavam nos momentos de bate papo aos finais de semana, interessei-me e ingressei na universidade com o objetivo de me formar e atuar na docência no ensino superior.

Esse objetivo perpassava pela integralização do curso e envolvimento em atividades de pesquisa e ensino na graduação (programa de monitoria e programa de iniciação científica), na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado) e pela aprovação em concurso público para atuar na docência no magistério de nível superior na cidade de Maceió/AL.

Assim, tracei objetivos e persegui com afinco alcançá-los. Enquanto desenvolvia meus estudos na graduação, atuei como monitor de disciplina, bolsista de iniciação científica e de extensão, tutor de cursos de curta duração na modalidade a distância e participei de formações pedagógicas que me oportunizaram a vivência pedagógica e me habilitaram para a docência. Desta feita, graduei-me como bacharel em Administração (2010), concluí o mestrado em educação (2012), ingressei no doutorado em educação (2018) e fui aprovado em concurso público para docência no magistério de nível superior (2015) em uma instituição pública de ensino na cidade de Maceió-AL.

Além do arcabouço teórico qualitativo na área de administração, a educação a distância e a aplicação de tecnologias digitais na educação sempre foram, desde o primeiro semestre da minha estadia na graduação, o alvo de constantes pesquisas e formações complementares para fins de futura atuação profissional.

E assim se deu. Designer instrucional, tutor, professor, gestor de cursos na modalidade a distância e presencial - que se valiam de percentuais de sua carga horária na modalidade a distância - foram algumas das experiências pelas quais vivenciei, conseguindo alcançar os objetivos outrora traçados para realizar-me na profissão docente.

Hoje, em 2023, aos 40 anos de idade, sinto-me parcialmente realizado com estas conquistas. Embora tenha me realizado ao traçar e seguir exatamente o caminho que almejei ao prestar vestibular, trago comigo algumas frustrações, inquietações e reflexões de experiências que vivi, ouvi e/ou presenciei, sendo algumas dessas reflexões referentes à degradação física e mental às quais estive/estou exposto e/ou presenciei/presencio nestes anos de profissão docente no ensino superior.

Como pode ser desafiador para a saúde e a própria existência exercer a profissão docente! Embora outras profissões certamente tenham em seu espectro operacional diversas dificuldades e desafios, é na docência que pude vivenciá-las de forma mais explícita.

Com o objetivo da formação docente concretizado, porém, a realidade, o hoje, além de um sonho realizado, refletem horas mal dormidas; autoexclusão das redes sociais na intenção de esconder-se de alunos, gestores e colegas de trabalho invasivos; ausência de tempo para atividades familiares de qualidade; demandas de trabalho que não possuem hora de início, de intervalo ou de término e que, algumas vezes, configuram-se como desvio de função; assédio moral; degradação física (Lesão por esforço repetitivo, Hérnia de Disco) e mental (depressão, ansiedade, *Burnout*); falta de tempo e concentração para a conclusão deste doutoramento; além de incertezas na busca por um futuro sustentável na profissão docente, tendo em vista que, para concluir esta pesquisa, sem ter sido contemplado por nenhuma fundação com uma bolsa (aporte financeiro), foi necessário pedir demissão de todos os vínculos empregatícios no segundo setor (privado).

Como consequência das dificuldades acima citadas, tornou-se constante, nos dias de trabalho, quadros persistentes de dores de enxaqueca, vontade de não sair de casa para o exercício da profissão docente e dias/noites psiquicamente mal vividos com estranhamento à profissão docente. Não bastasse, nos dias que consigo superação para apresentar-me ao exercício docente, é comum deparar-me com rotinas operacionais constantes sob condições precárias de trabalho, altas exigências de produtividade e necessidade de formação continuada para seguir competitivo no mercado de trabalho atendendo aos altos padrões de qualidade exigidos pelos órgãos reguladores do setor educacional.

Esta, para mim, tem sido a docência. Uma profissão que deveria proporcionar uma realização e uma forma de retribuir socialmente tudo que consegui. Porém, uma interface da vida que se tornou um estranhamento³ aos olhos do próprio professor, tendo em vista que, em algum momento da execução de suas atividades, ele se questiona sobre o real motivo de estar ali e se era este mesmo o objeto de sua realização profissional. Então, agrega-se aos seus próprios questionamentos a resposta de que está ali apenas por mera necessidade e não por uma realização profissional.

Embora Leontiev (1978), por sua vez, afirme que a primeira condição de qualquer atividade humana é uma necessidade. Esta necessidade em si não pode simplesmente determinar a orientação concreta de uma atividade, uma vez que é apenas no objeto da atividade

³ Estranhamento (*Entfremdung*): “[...] é objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto de nossa sociabilidade – através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada” (Ranieri, 2004, p. 16)

que a necessidade encontra sua determinação. Assim, de tão estranhada, então, uma realização passa, em determinadas situações de conflito pessoal, pela concepção de uma mera necessidade.

E, neste sentido, a atividade humana seja ela qual for, é uma estrutura complexa constituída por necessidades, motivos, objetos e ações, numa relação mediatizada (Resende, 2012). A relação entre a ação e o motivo da atividade precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos (Duarte, 2004). E, essa consciência, deve permitir ao homem compreender o mundo social por meio das significações, conferindo-lhe um sentido próprio, pessoal, vinculado às necessidades, motivos e sentimentos.

Então, na qualidade de docente que, naturalmente já vivenciava os desafios da profissão, assim como todo e qualquer professor ao redor do globo terrestre ativo em sala de aula, entre os anos de 2020-2022, vi uma pandemia atravessar-se ao fazer docente, costurando uma colcha de retalhos desconexa e inédita para mim e para boa parte dos meus colegas docentes, senão para todos.

Embora me encontrasse naquilo para qual me preparei durante todo o período acadêmico formativo – atuar com tecnologias no processo educativo - o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado e, como um dos principais responsáveis pelos processos formativos da minha IES de origem, percebi meu labor tão ou mais complexo do que antes durante o período pandêmico.

Por mais absurdo que pareça, na verdade, não é que a pandemia do novo coronavírus e as resoluções adotadas pelos governos e sistemas educacionais para a continuidade do setor educacional precarizaram a profissão docente. A pandemia pode não ter apenas desvelado o processo de precarização no qual já se encontrava o professor, mas pode ter ampliado este processo com base no discurso legalista e liberal do sistema de produção capitalista diante o enfrentamento ao novo coronavírus.

Enfim, foram e ainda são tantas situações de precarização na profissão docente que, em certo ponto, ao deparar-me com a necessidade de identificar um objeto de pesquisa e seu problema, olhei para dentro de mim e encontrei o objeto e a tese desta pesquisa.

O objeto de pesquisa é um professor precarizado, mentalmente e fisicamente doente, pois ao tempo enfrentou adversidades em várias frentes: dificuldades na adequação aos novos procedimentos de convívio social; dificuldade na luta pela manutenção das necessidades básicas frente à crise econômica, inflação alta e desemprego; dificuldade na aquisição, operacionalização e manutenção de equipamentos de *hardware* e *software* para se reinserir nas

atividades pedagógicas frente ao ERE; dificuldades na readequação pedagógica da proposta outrora presencial, mas que migrou para o virtual; dificuldades em se encontrar como docente ministrando aulas a partir da minha residência; cuidou da família, da educação das crianças que cursaram dois anos da educação básica no ERE nos mesmos espaços em que eu ministrava aulas e produzia esta pesquisa e a escrita deste trabalho.

A tese aqui defendida parte do pressuposto de que, durante o período pandêmico (2020-2022), a introdução do Ensino Remoto Emergencial, enquanto modalidade de ensino provisória aplicada em substituição à modalidade de ensino e aprendizagem presencial, desvelou e aprofundou processos de precarização do trabalho docente no ensino superior, criando precedentes para a subutilização do professor e supervalorização das plataformas de ensino (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) com inteligência artificial e materiais didáticos hipermediáticos.

1.2 Contextualização da questão norteadora de estudo

Em fins do quarto trimestre de 2019, na província de Hubei, na cidade de Wuhan (cidade de aproximadamente 11 milhões de habitantes localizada na República Popular da China), surgiam notícias acerca de uma doença respiratória transmissível que começava a despertar preocupação na população local e, conseqüentemente, das autoridades internacionais (OPAS, 2020).

No mês de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), tornava pública a identificação do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) e declarava que o surto da doença causada pelo Novo Coronavírus, identificada como Covid-19, constituía-se uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional - RSI, 2005 (ANVISA, 2009). Em seguida, no mês de março de 2020, o Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) foi caracterizado pela OMS como uma pandemia com 3.435.894 casos, 239.604 mortes em 215 países, áreas ou territórios ao redor do globo terrestre (OPAS, 2020).

Estava em curso uma infecção global que causaria diversos bloqueios e isolamentos populacionais, novas rotinas de vida e o fechamento em massa de instituições educacionais em diversas partes do mundo. Tudo isso, em um curto espaço de tempo acentuando diversos problemas econômicos, sociais e educacionais.

No Brasil, por sua vez, o primeiro caso foi identificado e confirmado no mês de fevereiro de 2020 (MS, 2020). Desde então, em território brasileiro, já foram contabilizados 37.085.675 casos com 699.310 mortos com uma taxa de letalidade de aproximada de 1,9% e mortalidade de 333,8 mortes a cada 100.000 habitantes (Johns Hopkins University, 2023; DATASUS, 2023⁴). Neste ínterim, em território nacional, já foram aplicadas 502.262.440 doses de vacinas imunizando aproximadamente 80,4 da população brasileira. Desde então, por recomendação dos órgãos internacionais (OMS, 2020) e nacionais de vigilância em saúde (MS,2020), organizações não governamentais (ANF, 2020), foram publicados diversas leis, decretos, resoluções, portarias, medidas provisórias e várias cidades no Brasil adaptaram suas rotinas a elas.

No Estado de Alagoas, em meados do mês de março de 2020, já com os primeiros casos de infecção confirmados pela Secretaria de Estado da Saúde (SESAU), o Governo do Estado instituiu, através dos Decretos Estaduais nº 69.463/20, nº 69.501/20 e nº 69.502/20 (Alagoas, 2020), a criação e funcionamento do Gabinete de Crise da Situação de Emergência (GCSE) para combate ao Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) no estado de Alagoas. Este gabinete recomendou, com a chancela via Decreto do Governador do Estado, a adoção de medidas temporárias de enfrentamento ao Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) que incentivariam a quarentena⁵ e/ou isolamento social, através da suspensão de atendimento presencial do público externo e sua substituição por meios eletrônicos ou telefônicos, no regime de teletrabalho.

A mesma medida foi aplicada, via Decreto Estadual nº 69.527/20 (Alagoas, 2020), nas Redes Públicas e Privadas de Ensino no Estado de Alagoas com a suspensão imediata e temporária - enquanto perdurasse o estado de emergência em saúde pública - de todas as atividades educacionais presenciais.

⁴ Fonte: COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU, 2022). Atualizado em 04/05/2023 16:41. Disponível em: <https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>; Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde em Datasus (2023). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Atualizado em 04/05/2023 16:41.

⁵ Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou ainda bagagens, contêineres, animais e meios de transporte, no âmbito de sua competência, com o objetivo de evitar a possível contaminação ou a propagação do COVID-19 (Novo Coronavírus). (BRASIL, 2020)

Isolamento: separação de pessoas e bens contaminados, transportes e bagagens no âmbito intermunicipal, mercadorias e outros, com o objetivo de evitar a contaminação ou a propagação do COVID-19 (Novo Coronavírus). (BRASIL, 2020)

O cenário educacional que se seguiu foi: Aulas presenciais suspensas, instituições de ensino vazias e estudantes e professores em casa. As instituições de ensino, por sua vez, atuaram na busca por alternativas que permitissem a continuidade na oferta de seus serviços e funcionamento mínimo de suas estruturas. E, atendidas pela conjunto de documentos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 (Brasil, 2020) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto persistisse a situação de pandemia Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) estas IES deram continuidade às atividades de ensino substituindo as aulas presenciais por aulas remotas, namaioria das vezes em forma de tele aulas associadas a ambientes virtuais de aprendizagem, constituindo, para a classe trabalhadora docente, o que a legislação brasileira e a literatura classificam por teletrabalho^B (Rosenfield e Alves, 2011; rasil, 2017).

Por outro lado, para a classe docente, iniciou-se, a partir a partir de agosto de 2020, uma corrida em caráter emergencial, para repensar suas práticas educacionais e readaptar o planejamento presencial às aulas online, especialmente às tele aulas , tendo em vista aemergência do distanciamento social causado pelo fechamento das escolas em todo o Estado de Alagoas. Algumas instituições adotaram o regime de teletrabalho^E para seus quadros de colaboradores docentes. Outras reduziram atividades presenciais e mesclaram com atividades remotas. Porém, em todos os casos, como consequência do fechamento em massa das instituições de ensino, houve a mudança do presencial para o online e virtual através da adoção emergencial de tecnologias digitais comumente utilizadas na modalidade Educação a Distância (EAD), desencadeando uma transposição de aulas teóricas presenciais para aulas teóricas remotas síncronas e provisória identificada pela literatura como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Williamson, ynon e Potter, 2020), apresentando-se como oportunidade para dar continuidade a oferta de serviços educacionais em atendimento ao conjunto de documentos

^B A expressão teletrabalho refere-se ao regime de trabalho realizado remotamente utilizando, como mediadores, as tecnologias digitais, possibilitando a efetivação dos resultados produtivos esperados em espaços diferentes daquele habitualmente ocupado nas dependências do empregador (Rosenfield e Alves, 2011; BrasiL, 2017; Sakuda, 2001).

Aula realizada e transmitida através de tecnologias digitais em que professores e alunos estão separados espacialmente, mas em interação síncrona (Moran, 2009). Porém, diferente do modelo de teleducação via satélite que consiste na “[...] geração e transmissão de tele aulas com recepção em franquias ou teles salas com suporte de tutoria presencial e on-line aos alunos, com entrega de material didático impresso ou em meio digital” (Vianney, 2008, p. 33), utiliza-se da Web conferência “[...]um sistema de comunicação baseado na internet que permite interações multimodais (voz, texto e imagem) e multimídias (compartilhamento de arquivos, aplicativos, telas de computador) em tempo real, é, sincronamente” (Zanotto, MILL, 2018,p. 687).

^E A expressão teletrabalho refere-se ao regime de trabalho realizado remotamente utilizando, como mediadores, as tecnologias digitais, possibilitando a efetivação dos resultados produtivos esperados em espaços diferentes daquele habitualmente ocupado nas dependências do empregador (Rosenfield e Alves, 2011a; Brasil, 2017; Sakuda, 2001).

formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 (BRASIL, 2020).

Embora algumas discussões já apontassem para a necessidade de amadurecimento da inserção das tecnologias digitais na educação, esta apropriação e instrumentalização de tecnologias digitais ainda era um tabu em muitas circunstâncias no ensino presencial⁶.

Algumas pesquisas já apontavam para áreas que precisariam ser mais bem assistidas para que a integração entre tecnologias e espaços educacionais fosse efetivada, a saber, na formação contínua de docentes voltadas para o domínio e apropriação de cenários digitais; na construção de projetos pedagógicos inseridos no contexto digital; e na inserção das Tecnologias Digitais nos espaços de ensino e aprendizagem (Mercado, 2002; Moran, Manseto e BEHREN, 2006; Silva, 2003; Almeida, 2002).

Outros estudos, por sua vez, já apontavam para alguns pontos de interrogação acerca da efetivação destas tecnologias na educação, principalmente no tocante à constituição de equipes técnicas de apoio especializado evitando a duplicidade de atuação e, conseqüente sobrecarga docente, na disponibilidade de aparato técnico de *hardware* e *software* apropriado e atualizado nos espaços de aprendizagem e a adoção de metodologias adequadas na aplicação aos vários cenários de aprendizagem (Weiss, 2001; Ribeiro, 2002; Silva, 2015; Carregosa, 2015).

Diversos programas, inclusive, oriundos de políticas de governos que remontam a meados da década de 1990, tais como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, 1997; Programa Brasileiro de Inclusão Digital – PBID, 2005; Projeto Um Computador por Aluno – UCA, 2007; Programa Mídias na Educação; Rede Internacional Virtual de Educação– RIVED, 2003, dentro outros, já buscavam atender estas lacunas.

Porém, por conta do isolamento social e fechamento das instituições de ensino causado pela situação pandêmica, tanto a necessidade da integração quanto da vivência das tecnologias digitais na educação se tornaram mais agudas por parte das instituições em conseqüente adoção do ERE. Cabe ressaltar ainda que, neste novo cenário, as tecnologias digitais foram posicionadas rapidamente como um recurso de emergência de linha de frente na área da educação e não como uma modalidade estruturada de ensino.

⁶ Vale ressaltar que boa parte destas questões não são novidades ou exclusivas deste momento. A legislação educacional brasileira, antes do período pandêmico, por meio da Portaria nº 2.177/2019 já previa a oferta de até 20% - e estava em transição para a oferta de até 40% - da oferta da carga horária de cursos presenciais de ensino superior através da modalidade a distância mediado por Tecnologias Digitais (MEC, 2019) o que, naturalmente, compreende o uso de diversas interfaces digitais, inclusive ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), ferramentas de vídeo conferência e vídeo aula, dentre outras ferramentas digitais.

Nas universidades públicas da Cidade de Maceió/AL (Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - Uncisal, Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, Universidade Federal de Alagoas - Ufal, Instituto Federal de Alagoas - Ifal) por sua vez, houve a suspensão das aulas presenciais ainda em meados do mês de março de 2020. A retomada das aulas *online* através do ERE se deu apenas após intensos debates com a comunidade acadêmica, normalizações para aulas teóricas, práticas e estágio.

Entretanto, por ser novo e emergencial, pouco se pensou e discutiu sobre o novo modelo. Diante das demandas e desafios produzidos na concepção, adoção e implantação do ERE, esta tese tem como objetivo analisar como as instituições de ensino superior públicas atuantes na cidade de Maceió/Al se apropriaram do Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto modalidade emergencial e provisória de ensino, criada pelo conjunto de documentos normativos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 vigentes durante o período de emergência em saúde pública oriunda da pandemia do Novo Coronavírus (2020 – 2022) na sua relação com o processo de precarização do trabalho docente. Para tanto, ancora-se nas seguintes questões norteadoras:

- 🚦 Como as IES (Uncisal, Uneal, Ufal, Ifal) receberam o ERE?
- 🚦 Como foi o processo de implantação do ERE?
- 🚦 Quais as condições postas para que docentes pudessem desenvolver suas atividades no ERE?

Em vista da situação inédita vivida na área educacional neste momento, urge a necessidade de pensar e discutir sobre como as instituições adotaram o ERE e quais suas implicações para o processo de precarização do trabalho docente. Compreender os fenômenos causados na adoção do ERE pode oferecer luz para novas possibilidades na adoção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), na reorganização da estrutura pedagógica e de novas estratégias que incorporem essas inovações sem deixar de perceber o professor, ator historicamente estranhado, bem como condições de trabalho que não se limitem a reprodução de práticas mercadológicas de precarização do trabalho.

No que tange aos pressupostos metodológicos norteadores desta pesquisa, ela é explicativa/descritiva (Severino, 2011), uma vez que tem por objetivo o registro e análise de fenômenos durante a adoção do ERE nas IES públicas de Maceió/AL durante o período pandêmico 2020 – 2022.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, pautaram-se na análise bibliográfica, a partir de referências teóricas já publicadas, e documental, a partir de documentos produzidos

pelas IES públicas atuantes no município de Maceió/AL (Uncisal, Uneal, Ufal e Ifal) e da legislação federal, estadual e municipal reguladora do ERE.

Para a organização dos dados coletados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, tendo como suporte teórico e metodológico as contribuições de Bardin (2011) utilizando as categorias I) precarização do trabalho; II) Uberização do trabalho: fusão espaço-tempo doméstico e profissional.

E, para cumprir com seu objetivo e alcançar as respostas para as questões norteadoras por meio dos procedimentos metodológicos outrora informados, esta tese foi organizada em seis seções.

A primeira seção⁷, - esta mesma - tem por objetivo fornecer elementos introdutórios cuja finalidade é apresentar ao leitor as motivações deste autor pela escolha deste tema de pesquisa, bem como as questões norteadoras do estudo.

A segunda seção, *Precarização do trabalho alienado: reflexo da mutação dos sistemas produtivos no sistema educacional*, está subdividida em três subseções: A modernização da indústria capitalista a partir das teorias administrativas: a necessidade dos trabalhadores versus necessidades dos proprietários dos meios de produção; Ontologia da precarização do trabalho: flexibilização e estranhamento; Trabalho docente: reflexo histórico da precarização do trabalho na sociedade capitalista. Seu objetivo é discutir acerca da precarização do trabalho a partir da perspectiva do mercado de trabalho no sistema de produção capitalista. Em princípio analisa a modernização da indústria capitalista a partir das teorias administrativas e o contraste criado entre as necessidades dos trabalhadores e as necessidades dos proprietários dos meios de produção. Em seguida, discute como historicamente os trabalhadores agregaram consciência e a dimensão intelectual ao trabalho, transformando, a natureza e o ambiente ao seu redor como um dos principais vetores do desenvolvimento da sociedade humana, porém, em detrimento do modelo econômico capitalista, viram o trabalho converter-se uma dimensão alienadora. E, por fim, como o modelo econômico capitalista produziu e desvelou o processo de precarização do trabalho industrial dentro da seara educacional aplicando ao processo de ensino e aprendizagem um modelo racional cujos reflexos impactaram profundamente na profissão docente.

A terceira seção, por sua vez, *Uberização do trabalho docente materializado no ensino remoto emergencial*, está dividida em outras três subseções: Uberização do trabalho: a

⁷ Nesta tese usaremos o termo seção em vez de capítulo. Ambos os termos são amplamente utilizados no meio acadêmico e a escolha deu-se por questões estéticas e pessoais.

valorização do capital constante em detrimento da desvalorização do capital variável; Teletrabalho: o trabalho precarizado do futuro que se empoderou na pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus); Ensino Remoto Emergencial: precarização à inglesa do trabalho docente. Nela, além de apresentar a Uberização, discute-se como se tornou um fenômeno mundial que tem se consolidado ainda mais durante este período de crise econômica por conta da pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus). Essa seção faz, ainda, uma análise sobre o processo de Uberização do trabalho docente no desdobramento do teletrabalho e ensino remoto emergencial.

Já a quarta seção, *Percurso metodológico*, objetiva apresentar todo o desenho metodológico adotado nesta tese, referenciando os autores no processo de justificativa pela escolha das técnicas, instrumentos e procedimentos adotados.

A quinta seção, *A emergência sanitária que potencializou uma crise no capital, 'modernizou' o sistema educacional e aprofundou a precarização do trabalho docente estranhado*, tem por objetivo apresentar, discutir e refletir acerca dos principais achados desta pesquisa cujo objetivo primário foi responder à seguinte problemática: Como ocorreu o processo de implantação do ERE nas IES públicas de Maceió, diante das novas rotinas de teletrabalho demandadas durante pandemia *Sars-Cov-2* (Novo Coronavírus)?

As Considerações finais encerram esta tese apresentando reflexões sobre os principais resultados deste estudo, bem como as lacunas não preenchidas que podem se tornar objetos de análise para estudos futuros.

2. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO ALIENADO: REFLEXO DA MUTAÇÃO DOS SISTEMAS PRODUTIVOS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Sem trabalho eu não sou nada
 Não tenho dignidade
 Não sinto o meu valor
 Não tenho identidade
 Mas o que eu tenho
 É só um emprego
 E um salário miserável
 Eu tenho o meu ofício
 Que me cansa de verdade

(Villa-Lobos, Bonfá e Russo, 1996)

Sair à inglesa é uma expressão popular que equivale a dizer que alguém se retirou discretamente de determinada situação. À inglesa representa discrição, frieza reserva (Orlando, 1992). Todavia, a Inglaterra tornou-se o berço da revolução industrial a partir do século XVIII e influenciou o sistema econômico e produtivo mundial. Ao financiar a invenção e fabricação em grande escala das primeiras máquinas de tração por meio de motor a vapor para a produção em larga escala de tecidos, os ingleses, de forma discreta e despretensiosa, financiaram a produção em massa aumentando significativamente a produtividade das recém-criadas indústrias ocasionando um gradativo e impactante processo de precarização do trabalho à inglesa, nesta revolução, com a crise do sistema artesanal.

Porém, este fenômeno surgiu tendo como pseudônimo modernização. A modernização, por sua vez, apresenta-se como ideologia de um projeto de desenvolvimento pelo qual uma sociedade amadurece seus processos de industrialização, tecnologia, ciências, almejando o progresso preposto por um modelo político-econômico hegemônico. “Como expansão do modo de produção capitalista pelos lugares, ela [modernização] se estabelece a partir de dois modelos principais: um político e ideológico; e outro de base técnica e infraestrutural” (Castilho, 2010, p. 125).

A modernização tornou-se um símbolo positivista e conduziu a sociedade capitalista e suas estruturas ao século XXI, sob a emergência da modernidade oriundos do progresso fluido no processo de amadurecimento da industrialização, tecnologia e ciências. A esta Modernidade, Bauman (2001) conceituou como modernidade líquida. A analogia é extraída da condição dos fluidos, conforme explicado pelo próprio autor:

Os fluidos se movem facilmente [...] diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho... maior facilidade e rapidez nos movimentos (Bauman, 2001, p. 8).

Os líquidos, representam um dos estados da matéria que mais se modifica quando posto sob pressão. A modernidade líquida, por sua vez, sucede o que o autor chama de modernidade sólida, uma época que evocava durabilidade e segurança nas suas estruturas.

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (Bauman, 2001, p. 12).

Contudo, a modernidade líquida, segundo o autor, é pautada por uma profunda crise nas relações sociais, econômicas e produtivas e se consolidou a partir dos reflexos da Segunda Guerra Mundial. A grande diferença nessa crise é a fragilidade, volatilidade, efemeridade e imprevisibilidade nas relações sociais, econômicas e produtivas.

A modernidade líquida, trouxe consigo a crise iniciada ainda em meados do século XVIII que, por sua vez, desencadeou processos de metamorfose do trabalho e que, por conseguinte, causou o estranhamento da atividade do seu labor. Estranhamento este possível de ser percebido, dentre outros, nas relações voláteis, inseguras, frágeis e efêmeras de trabalho nos tempos atuais (Bauman, 2001).

Esta seção, em princípio, analisa a modernização da indústria capitalista a partir das teorias administrativas e o contraste criado entre as necessidades dos trabalhadores e as necessidades dos proprietários dos meios de produção. Não que as teorias administrativas expliquem as reais motivações do desvelamento do processo histórico de precarização do trabalho sob o regime do sistema de produção capitalista, mas elas evidenciam as consequências e apresenta os principais marcos deste processo, desde a busca pelo modelo de organização industrial ideal, sob a perspectiva liberal da acumulação do capital, no qual houve uma nova compreensão e posicionamento da figura do trabalhador na indústria e como os donos dos meios

de produção redimensionaram as relações de trabalho a partir dos conceitos de necessidade humana dos seus colaboradores, convertendo a força de trabalho em mercadoria, forçando, à inglesa, o trabalhador a vendê-la em prol da satisfação de suas necessidades primárias, quase sempre alcançadas mediante o escambo pelo papel moeda.

Toma-se como ponto de partida de análise as teorias administrativas, na transição do século XVII para o XIX, com o intuito de compreender o projeto organizacional de melhoria contínua, enxugamento de custos, e aumento da acumulação de capital – modelo organizacional autossustentável – surgido e amadurecido no contexto Anglo-franco-americano no início do século XX com conseqüente exploração-precarização e suas conseqüências - do capital variável, o trabalhador, sob a ótica dos liberais, propositores das escolas e teorias da administração (Chiavenato, 2014).

Em seguida, na seção Ontologia da precarização do trabalho: flexibilização e estranhamento, aborda-se, por meio da ontologia da história do trabalho, como os trabalhadores agregaram consciência e a dimensão intelectual ao trabalho, transformando, a natureza e o ambiente ao seu redor em um dos principais vetores do desenvolvimento da sociedade humana. Entretanto, em uma determinada limítrofe temporal, cujo começo se caracterizou pelo início da consolidação do modelo econômico capitalista, analisa-se como o trabalho converteu-se a quase que exclusivamente a um esforço penoso, alienador, aprisionando o ser social e o infelicitando em uma única - de suas múltiplas dimensões possíveis – condicionando-o ao trabalho precarizado e estranhado em uma sociedade capitalista (Marx, 1971).

Reflete-se, ainda, sobre como essa conversão transformou tanto o trabalhado como o produto do seu labor em atividades estranhas ao trabalhador e como esse fenômeno causou a intensificação da exploração do trabalho enquanto mercadoria possuindo como característica a precarização. E, por fim, analisa-se como o liberalismo econômico, a divisão do trabalho e o emprego gradativo de máquinas em substituição do trabalho humano, como frutos do modelo econômico capitalista, introduziu algumas mutações no mundo da produção e do trabalho, e ‘revolucionaram’ a dimensão trabalho do ser social por meio do modelo artesanal, manufatureiro, concretizando-se no modelo industrial (Marx, 1987).

E, concluindo, apresenta os reflexos histórico da precarização do trabalho docente no surgimento do seio da sociedade capitalista.

O trabalho docente não é abordado de forma dissociada das demais formas de trabalho, uma vez que não escapa à lógica da acumulação do capital sob a égide do capitalismo.

Evidencia-se, pois, que o desenvolvimento histórico da profissão docente não se desvencilhou das múltiplas formas de trabalho durante a evolução dos processos de produção capitalista.

Desta feita, necessário se fez analisar a ‘evolução’ da precarização do trabalho docente levando em consideração pelo menos três processos históricos essenciais de trabalho durante a existência do capitalismo, a saber, o artesanato, manufatura e a industrialização. Dentro deste processo histórico, embora o trabalho docente possuísse suas particularidades, nota-se como ele foi impactado pela migração do trabalho artesanal para o trabalho manufaturado e industrializado, por sua vez, desde a Idade Média, com o domínio da igreja católica e adoção do o *Trivium* e a *Quadiivium*, perpassando pela ascensão e consolidação de uma rica e próspera burguesia que se desenvolvia, e exigia um modelo escolar sistematizado e produtivo atender aos filhos da elite burguesa. Assim, percebe-se como a escola também sofreu uma mudança significativa adotando um modelo racional de organização do ensino a partir da adoção da Didática Magna de Comenius até o modelo industrial.

Portanto, à inglesa, o sistema capitalista e seus atores causaram de forma sutil uma reprodução do processo de produção modificando diferentes dimensões sociais e variadas formas de organizações, dentre elas as educacionais. E, com essa reprodução neoliberal ampliada no setor educacional, os efeitos adversos, dentre eles a precarização do trabalho, também foram sentidos pela classe docente equiparando-a a outras profissões dentro do processo mercantilista que prevê um padrão de acumulação capitalista, como fim de promover e perpetuar o sistema capitalista (Mészáros, 2008).

2.1 A modernização da indústria capitalista a partir das teorias administrativas: o processo de precarização do trabalho a partir da engrenagem industrial em contraponto com as necessidades dos trabalhadores⁸

Mas, por qual motivo trabalhadores se sujeitam a ter apenas um emprego, um ofício, com um salário miserável que os desgastam físico e mentalmente, conforme mostrado pelo eu-

⁸ O masculino genérico pode ser resumido, em linhas gerais, como o uso do gênero gramatical masculino para denotar o gênero humano (isto é, a espécie humana, incluindo homens e/ou mulheres). [...] O masculino genérico, em português, é tradicionalmente explicado e justificado pelo conceito de gênero não marcado, que se origina na escola estruturalista e ainda ocupa um lugar de destaque nos estudos linguísticos atuais. (MädeR, 2015, p. 17, 19, 20). Embora haja uma grande discussão acerca das possíveis práticas linguísticas sexistas na adoção de termos masculino genérico, este trabalho reconhece a importância dos estudos de gênero e gêneros não marcados. Portanto, ao adotar o termo trabalhadores, esta tese refere-se ao gênero humano.

lírigo apontado pela canção em epígrafe nesta seção? Como o sistema produtivo capitalista postulou processos e políticas desenvolvendo um mundo do trabalho precarizado e ainda fez com que trabalhadores aceitassem determinadas condições?

Trabalhar com motivação humana é um dos vários aspectos complexos que as ciências sociais têm se debruçado nas últimas décadas, principalmente, a partir da psicologia organizacional oriunda da teoria das relações

Buscou-se, do ponto de vista das teorias da administração⁹, analisar como as organizações industriais capitalistas utilizaram-se das necessidades de subsistência de trabalhadores e com isso constituíram uma forma de trabalho precarizado.

Como será visto mais adiante, a teoria comportamental da administração lançou luz à forma como as pessoas são vistas nas organizações. A teoria das relações humanas, surgida em meados da década de 1930, fomentada pelo fracasso industrial e financeiro evidenciado pela crise de 1929, e os diversos movimentos sociais e sindicais trouxeram à tona diversas problemáticas enfrentada por trabalhadores nas organizações.

Porém, seria descabido iniciar esta discussão sem antes descrever um pouco do contexto deste pano de fundo que tem um recorte temporal muito relevante a partir do advento da Revolução Industrial.

Como surgimento e aprimoramento do motor a vapor, o terreno estava preparado para a industrialização. Tão logo percebidas as vantagens do seu uso, foi incorporado à produção com a mecanização e aplicação da força motriz à indústria e da agricultura. Por sua vez, estas aplicações refletiram no desenvolvimento do sistema fabril e aceleração dos transportes e das comunicações, sendo incentivado pelo Estado (Iglesias, 1981). Isso afetou a produção e comercialização de mercadorias, o que gerou considerável aumento nas fontes de receitas das fábricas, definindo o trabalho artesão.

Conforme relata Chiavenato (2014 p. 33),

[...] surgiu uma nova concepção de trabalho que modificou completamente a estrutura social e comercial da época, provocando profundas e rápidas mudanças de ordem econômica, política e social que, em um lapso de um século, foram maiores do que todas as mudanças ocorridas no milênio anterior.

⁹ Toma-se como ponto de partida de análise as teorias administrativas com o intuito de compreender as propostas organizacionais autossustentáveis do ponto de vista dos liberais no contexto Anglo-franco-americano no início do século XX, que fundamentou o projeto de precarização do trabalho que vivenciamos nos tempos hodiernos. Entretanto, posteriormente, nas seções subsequentes, envereda-se pela concepção de autores (Karl Marx, Friedrich Engels, dentre outros) que abordam a questão da precarização do trabalho a partir de uma problematização histórica e dialética.

Este movimento logo atçou a elite burguesa. E, no cenário econômico mercadológico, onde há um mercado de pouca oferta e muita procura, há iminência de novos entrantes, isto é, de concorrência (Porter, 1989).

Tão logo as máquinas foram aperfeiçoadas e o ritmo de produção acelerando a ponto de o abastecimento do mercado atingir índices inéditos, surgiram novas indústrias e a concorrência logo aumentou, ocasionando um crescimento desordenado e caótico das indústrias à época.

Essas novas indústrias ocupavam grandes espaços, com um volume inédito de pessoas trabalhando juntas no chão de fábrica, operando pesadas máquinas, utilizando novas técnicas e procedimentos operacionais de produção.

A revolução Industrial provocou o surgimento das fábricas e o aparecimento da empresa industrial. Neste ínterim, surge a organização moderna. No seio desta organização, o crescimento industrial era improvisado e baseado no empirismo. As corporações surgiam em grandes números, sucumbiam financeiramente. “A preocupação dominante se deslocou para os riscos do continuado crescimento sem uma organização adequada” (Chiavenato, 2014, p. 40). Assim, o grande desafio tornou-se organizar a dimensão estrutural das empresas. Dá-se início a era das teorias e escolas administrativas.

O engenheiro mecânico estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), tornou-se um ponto de partida na era das teorias e escolas administrativas, pura e simplesmente por ter sido o principal pioneiro e mentor do que convencionalmente hoje é conhecido como teoria da administração científica.

Em meados do ano 1903, Taylor publicou sua obra – *Shop management* – fruto de estudos dentro do chão de fábrica cujo objetivo era a aplicação de princípios científicos (observação e mensuração) para desenvolver técnicas e métodos que aumentassem a eficiência tendo em vista a engenharia industrial (Maximiano, 2000; Chiavenato, 2014).

A publicação desta obra foi um marco no pensamento organizacional da época no mundo industrial, pois, na visão dos gestores a principal preocupação, “o fantasma”, como dizia Chiavenato (2014, p. 54) era o desperdício e a elevação dos níveis de produtividade.

Naquela época “[...] vigorava o sistema de pagamento por peça ou por tarefa. Os patrões procuravam ganhar o máximo na hora de fixar o preço da tarefa, enquanto os operários reduziam o ritmo de produção para contrabalançar o pagamento por peça determinado pelos patrões”.

Assim, Taylor desenvolveu a técnica de racionalização do trabalho utilizando como base o estudo dos tempos e movimentos.

O principal objetivo da Administração é assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado. O princípio da máxima prosperidade para o patrão acompanhada da máxima prosperidade para o empregado deve ser os dois fins principais da Administração. Assim, deve haver uma identidade de interesses entre empregados e empregadores. (Chiavenato, 2014, p. 56)

Entretanto, vale observar que, segundo a Teoria Científica da Administração, enquanto o interesse do patrão era o do maior lucro possível no processo de produção, o interesse do empregado era a manutenção do seu emprego e alguns pequenos e poucos incentivos financeiros ganhos de acordo com o elevado nível de produção, ressaltando que os níveis ditos como ideais de produção já eram bastante altos. Esta seria a identidade de interesses propagada pela teoria.

Para Taylor, o operário não tinha capacidade, formação, nem meios para analisar cientificamente seu trabalho e estabelecer racionalmente o método ou processo mais eficiente. Ele, o trabalhador, estava ali no ambiente industrial, não porque gostava, mas porque aquele era, talvez, seu único meio de subsistência e, temendo não conseguir saciar suas necessidades fisiológicas (manter-se vivo, de respirar, de comer, de descansar, beber, dormir) (Maximiano, 2000). Logo, interessava-se pelo trabalho única e exclusivamente por ganhos financeiros, para poder sobreviver e não morrer de fome (Chiavenato, 2014). Este pensamento, a partir da teoria, era responsável por alimentar a visão de um operário mesquinho, limitado que estaria sempre em busca de vantagem, sendo o principal responsável pelo ócio produtivo e pelos desperdícios nas indústrias. Por este motivo, a organização deveria criar mecanismos de controle rígidos a fim de controlar o comportamento destes no ambiente produtivo. Isto se deu com a proposição das técnicas de racionalização do trabalho e da padronização de tempos e movimentos

Do outro lado do oceano atlântico, por sua vez, na França, o engenheiro de minas Jules Henri Fayol (1841 – 1925), simultaneamente, porém sem relação aparente com o desenvolvimento dos estudos de Taylor, desenvolvia aquilo que hoje é conhecida como teoria clássica da administração.

Em meados do ano de 1915, Fayol divulgava, através da publicação da sua obra - *Administration Industrielle et Générale* - os princípios de sua teoria que teve muita relevância

na Europa da sua época. A obra tornou-se referência no continente europeu e, coincidentemente, ou não, tinha objetivos muito parecidos com o de Taylor: a busca da eficiência organizacional.

Se, por um lado, Taylor na administração científica defendia que a eficiência era alcançada através da racionalização do trabalho, Fayol, por sua vez, partia do pressuposto de que toda a estrutura organizacional (departamentos, pessoas...) era preponderante na garantia da eficiência produtiva da organização (Maximiano, 2000).

Desta feita, Fayol propôs as funções da administração (prever, organizar, comandar, coordenar e controlar) cujo objetivo era compor o processo administrativo no intuito de melhor controlar os resultados organizacionais. Assim, Fayol propõe os princípios gerais da administração facultados na divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação dos interesses individuais aos gerais, remuneração do pessoal, centralização, cadeia escalar, ordem, equidade, estabilidade do pessoal, iniciativa, espírito de equipe.

Teoria Clássica caracteriza-se por seu enfoque prescritivo e normativo: prescreve os elementos da administração (funções do administrador) e os princípios gerais que o administrador deve adotar em sua atividade. Esse enfoque prescritivo e normativo sobre como o administrador deve proceder no trabalho constitui o filão da Teoria Clássica. É a velha receita de bolo (Chiavenato, 2014, p. 83).

Assim, tinha-se por objetivo, sobretudo, a divisão do trabalho, especialização, coordenação e atividades de linha e de *staff* com o intuito de estabelecer a função administrativa como via necessária para controlar melhor as atividades dos empregados (MAXIMIANO, 2000) para que a eficiência produtiva fosse alcançada.

Embora as teorias administrativas não esclareçam as causas do processo de exploração do trabalho¹⁰ - isso será abordado mais adiante através de Marx -, elas evidenciam claramente suas consequências e a apropriação do potencial de precarização do neoliberalismo. Em ambas as teorias primárias da administração, a forma como os trabalhadores eram vistos e tratados nas organizações representa um dos pontos mais relevantes na discussão desta seção: suas consequências.

As teorias primárias da administração - Teoria científica como pioneira e teoria clássica suplantando a pioneira -, neste sentido, foram o grande motor operacional e estrutural de uma

¹⁰ As causas desta exploração podem ser evidenciadas em autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Eric Hobsbawm, Edward Thompson.

série de aplicações teóricas e práticas que institucionalizou, dentro do modelo pré-industrial, o processo de precarização do trabalho e exploração do trabalhador em favor dos interesses patronais (Novaes, 2022; Antunes, 2015).

Em contrapartida, enquanto as teorias primárias da administração concebiam o trabalhador como uma peça de uma enorme engrenagem que necessitava de vigília constante para que seus níveis de produção fossem maximizados devido a sua condição natural de ‘dispersão e vagabundagem’, a escola das relações humanas, concebida enquanto ser social, dotado de necessidades e que precisava ser melhor compreendido para que tivesse sua forma de trabalho melhor explorada dentro do ambiente organizacional (Chiavenato, 2014).

A Teoria das Relações Humanas surgiu nos Estados Unidos como um movimento humanista reacionário à teoria científica e clássica da administração, classificadas como rígidas e mecanicistas, mas que até então eram inquestionáveis. Embora nomes como John Dewey (*The Public and its problems; Human Nature and Conduct*) e Morris Viteles (*Industrial Psychology*), tenham aberto os diálogos sobre a humanização dos conceitos administrativos, foi o Psicólogo australiano George Elton Mayo (1880 – 1949), o principal expoente que conseguiu atingir a opinião pública, por ter sido o responsável pela experiência na fábrica de Hawthorne que lançou luz sobre o comportamento humano e o relacionamento social como consequências diretas dos resultados sobre a produção nas organizações (Maximiano, 2000).

Maio realizou seus experimentos entre os anos 1927 e 1932 na fábrica da *Western Electric Company*, localizada no bairro *Hawthorne* da cidade de Chicago, EUA. Tais experimentos visavam aferir a correlação entre produtividade e iluminação do local de trabalho, dentro dos pressupostos da Administração Científica. Conforme narra Chiavenato (2014, p. 103), a *Western Electric Company* “[...] desenvolvia uma política de pessoal que valorizava o bem-estar dos operários, mantendo salários satisfatórios e boas condições de trabalho. A empresa não estava interessada em aumentar a produção, mas em conhecer melhor seus empregados”.

Porém, sem identificar tal correlação com os princípios da teoria da administração científica e clássica, Mayo identificou que, no fim das contas, as principais variáveis relacionadas à produtividade eram de natureza psicológica. Como resultado, concluiu como variáveis:

**QUADRO 01: CONCLUSÕES DA EXPERIÊNCIA DE HAWTHORNE
DESENVOLVIDA POR ELTON MAYO**

Conceito	Descrição
Integração social	O nível de produção não é determinado pela capacidade física ou fisiológica do empregado (como afirmava a Teoria Clássica), mas por normas sociais e expectativas grupais. É a capacidade social do trabalhador que determina o seu nível de competência e eficiência e não sua capacidade de executar movimentos eficientes dentro do tempo estabelecido. Quanto maior a integração social no grupo de trabalho, tanto maior a disposição de produzir. Se o empregado apresentar excelentes condições físicas e fisiológicas para o trabalho e não estiver socialmente integrado, sua eficiência sofrerá a influência de seu desajuste social.
Comportamento social	O comportamento do indivíduo se apoia totalmente no grupo. Os trabalhadores não agem ou reagem isoladamente como indivíduos, mas como membros de grupos. A qualquer desvio das normas grupais, o trabalhador sofre punições sociais ou morais dos colegas, no intuito de se ajustar aos padrões do grupo. Enquanto os padrões do grupo permanecerem imutáveis, o indivíduo resistirá a mudanças para não se afastar deles.
Recompensas e sanções sociais	O comportamento dos trabalhadores está condicionado a normas e padrões sociais. Os operários que produziram acima ou abaixo da norma socialmente determinada perderam o respeito e a consideração dos colegas. Os operários preferiram produzir menos - e ganhar menos - a pôr em risco suas relações amistosas com os colegas. Cada grupo social desenvolve crenças e expectativas em relação à Administração. Essas crenças e expectativas - sejam reais ou imaginárias - influem nas atitudes e nas normas e padrões de comportamento que o grupo define como aceitáveis.
Grupos informais	Enquanto os clássicos se preocupavam com aspectos formais da organização (como autoridade, responsabilidade, especialização, estudos de tempos e movimentos, princípios gerais de Administração, departamentalização etc.), os autores humanistas se concentravam nos aspectos informais da organização (como grupos informais, comportamento social dos empregados, crenças, atitude e expectativa, motivação etc.). A empresa passou a ser visualizada como uma organização social composta de grupos sociais informais, cuja estrutura nem sempre coincide com a organização formal da empresa, ou seja, com os propósitos definidos pela empresa;
Relações humanas	No local de trabalho, as pessoas participam de grupos sociais dentro da organização e mantêm-se em uma constante interação social. Cada pessoa possui uma personalidade própria e diferenciada que influi no comportamento e nas atitudes das outras com quem mantém contatos e é, por outro lado, igualmente influenciada pelas outras. As pessoas procuram ajustar-se às demais pessoas e grupos: querem ser compreendidas, aceitas e

	participar, no intuito de atender a seus interesses e aspirações pessoais. O comportamento humano é influenciado pelas atitudes e normas informais existentes nos grupos dos quais participa. É dentro da organização que surgem as oportunidades de relações humanas, devido ao grande número de grupos e interações resultantes.
Importância do conteúdo do cargo	A especialização não é a maneira mais eficiente de divisão do trabalho. Mayo e seus colaboradores verificaram que a especialização proposta pela Teoria Clássica não cria a organização mais eficiente. Observaram que os operários trocavam de posição para variar e evitar a monotonia, contrariando a política da empresa. Essas trocas provocavam efeitos negativos na produção, mas elevavam o moral do grupo. O conteúdo e a natureza do trabalho têm influência sobre o moral do trabalhador. Trabalhos simples e repetitivos tornam-se monótonos e maçantes afetando negativamente a atitude do trabalhador e reduzindo a sua satisfação e eficiência.
Ênfase nos aspectos emocionais	Os elementos emocionais não planejados e irracionais do comportamento humano merecem atenção.

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2014, p. 105-108).

Os resultados da pesquisa de Mayo foram publicados em três obras, *The Human Problems of an Industrial Civilization; The Social Problems of an Industrial Civilization; The Political Problems of an Industrial Civilization*. Estas literaturas impactaram profundamente o âmbito administrativo organizacional industrial dos anos 1950, pois evidenciavam o profundo “[...] esmagamento do homem pelo impetuoso desenvolvimento da civilização” no processo de industrialização e na adoção das tecnologias (Chiavenato, 2014, p. 107).

A teoria das relações humanas, segundo Maximiano (2000), concebia a fábrica como um sistema social com a função econômica - que deveria se empenhar pela busca do equilíbrio competitivo com o mercado externo - e função social – que deveria se ocupar do equilíbrio social interno através da satisfação dos colaboradores. Assim, uma organização industrial que outrora explorava única e exclusivamente sua função econômica deveria amadurecer sua função social em busca do seu equilíbrio.

Assim, o fator humano nas organizações, a humanização dos conceitos administrativos, tornaram-se elementos de interesse dos profissionais e estudiosos de outras áreas do conhecimento científico, como antropólogos, cientistas políticos, engenheiros, gestores, psicólogos, professores de administração e sociólogos. Desta feita, nos anos 1950 a teoria comportamental ascende postulando uma nova concepção dentro da teoria administrativa, seguindo, e por muitas vezes ultrapassando, os postulados da teoria das relações humanas.

Segundo Chiavenato (2014), o ingresso destes novos profissionais oriundos, principalmente de outras áreas das ciências humanas, gerou uma nova compreensão de que, por mais que seguissem a linha da escola anterior, a escola das relações humanas, tanto reescalando as abordagens anteriores como ampliando seu conteúdo, diversificando sua natureza, agregando uma nova concepção e um novo enfoque dentro da teoria administrativa, abandonou as posições normativas e prescritivas das teorias anteriores focando na adoção de posições explicativas e descritivas.

A teoria comportamental foi, de fato, um desdobramento da teoria das relações humanas, porém, apresentando uma posição crítica e severa a respeito desta. Entretanto, não deixou de “[...] compartilhar alguns dos seus conceitos fundamentais, utilizando-os apenas como pontos de partida ou de referência e reformulando-os profundamente, a Teoria Comportamental rejeita as concepções ingênuas e românticas da Teoria das Relações Humanas” (Chiavenato, 2014, p. 328).

Assim, a ênfase dos estudos seguia nas pessoas, porém, observando um contexto organizacional bem mais sistêmico. Desta feita, surge uma nova proposição nos estudos sobre o comportamento das pessoas nas organizações: a motivação humana.

O psicólogo estadunidense Abraham Harold Maslow (1908 – 1970), elencado dentro da perspectiva da teoria das relações humanas, torna-se uma peça importante para responder àquela pergunta: “por qual motivo trabalhadores se submetem ao trabalho precarizado no sistema de produção capitalista que o aliena dos gozos da vida?”.

Maslow (1943, 1954); formulou a teoria que ficou conhecida como Hierarquia das Necessidades Humanas. Sua teoria tem sido aceita há décadas dentro da psicologia organizacional, sendo concebida como uma das mais importantes teorias da motivação humana (Kenrick, Griskevicius, Neuberg, & Schaller, 2010; Yang, 2003; Cavalcanti *et al*, 2019).

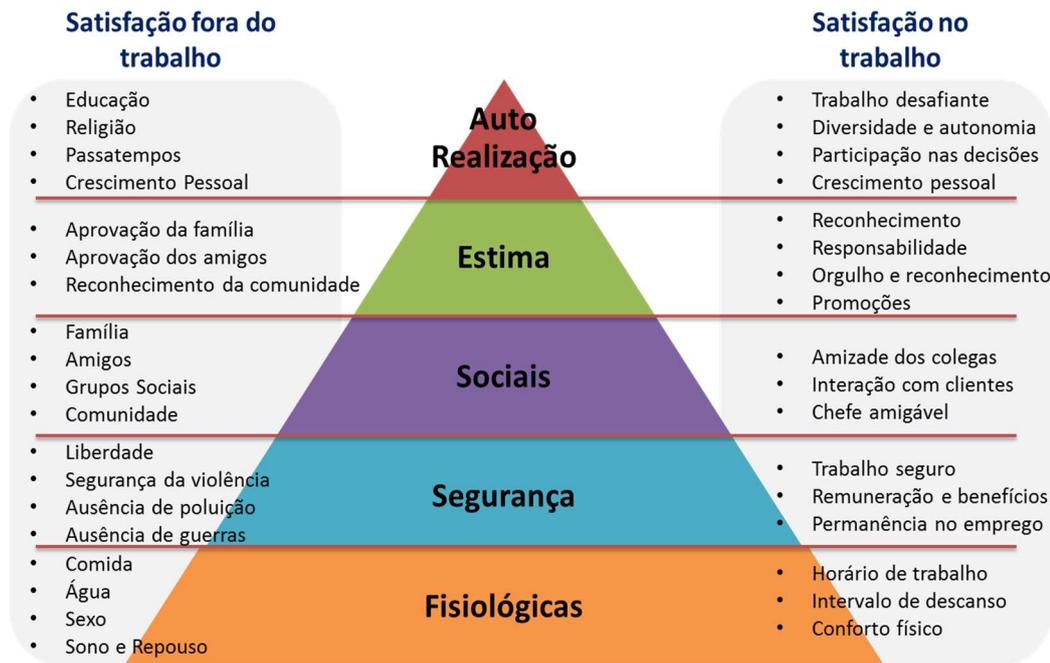
Maslow (1954) sugere que a “[...] vida motivacional pode ser descrita como uma escalada por diferentes níveis de uma pirâmide que estrutura as necessidades” (*apud* Cavalcanti, *et al*, 2019, p 02) que os acompanha, desde seu nascimento ao final de sua vida, na busca pela por saciar suas necessidades pessoais e profissionais.

Por exemplo, no nascimento os bebês são motivados por necessidades mais básicas, como as fisiológicas; na sequência as necessidades de segurança prevalecem e, segundo crescessem, têm lugar as necessidades de filiação e, mais tarde, aquelas de estima. Segundo este autor, é a partir do início da adolescência quando os indivíduos já podem ser conduzidos em direção à autorrealização, que se consolida naquelas pessoas mais maduras [...] isso não significa que todos os adultos são motivados à

autorrealização ou a alcançam. Em qualquer caso, este autor pressupõe que, caso alguma necessidade básica seja frustrada, isso dará lugar a psicopatologias-

Maslow (1943, 1954) classifica as necessidades em escalas hierárquicas proporcionalmente relacionadas.

FIGURA 01: PIRÂMIDE DAS NECESSIDADES DE MASLOW



Fonte: <https://11nq.com/FsH33>

Segundo a teoria de Maslow (1943, 1970), todos os seres humanos são dotados de cinco níveis de necessidades, a saber: Fisiológica, segurança, afiliação/sociais, estima e autorrealização. Conforme evidenciado na figura 01, as necessidades de nível mais baixos, também identificadas necessidades primárias (Fisiológica, segurança) devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais alto, também identificadas por necessidades psicológicas (afiliação/sociais, estima e autorrealização).

Assim, conforme descrito por Maslow (1970, p. 35) as necessidades fisiológicas representam “[...] o ponto de partida para teoria de motivação” e surge desde os primórdios do desenvolvimento humano, podendo-se afirmar categoricamente que são necessidades natas do ser humano.

Toarmina e Gao (2013) indicam que essas necessidades podem ser compreendidas como a carência de substâncias e nutrientes essenciais ao funcionamento dos organismos humanos

ou, em situações de privação externa, como condição ambiental adversa que impõe risco aos organismos humanos (calor intenso, frio extremo, baixa humidade relativa do ar...) Desta feita, as necessidades referentes ao sexo, sede, fome, abrigo, respiração, excreção, homeostase, dentro outros, representam o conjunto de necessidades básicas de um ser humano. “Indubitavelmente estas necessidades fisiológicas são as mais importantes de todas as necessidades” (Maslow, 1970, p. 37) pois objetivam a sobrevivência fisiológica do ser humano e a preservação de sua espécie.

Curiosamente, em uma pesquisa envolvendo pessoas em 155 países, conforme relatado por Tay e Diener (2011), identificou-se que, quanto mais carentes financeiramente eram as pessoas de uma determinada sociedade, mais forte era sua associação com as necessidades fisiológicas.

Por conseguinte, naquilo que ficou, posteriormente, como pirâmide das necessidades de Maslow, encontra-se a necessidade de segurança. A necessidade por segurança, embora seja distinta da necessidade fisiológica, compreende as necessidades primárias de todo ser humano cujo objetivo é a sobrevivência fisiológica do ser e a preservação de sua espécie.

Conforme Cavalcanti et al, (2019, p. 03), “[...] este tipo de necessidade é fundamental para garantir a sobrevivência dos seres humanos, sendo definida como a falta de proteção” e pode ser observada de forma instintiva diante a estímulos ameaçadores. Essas necessidades podem estar relacionadas à segurança no trabalho, segurança com a saúde, segurança financeira, segurança física, etc.

Segundo Maslow (1970, p. 43), os adultos em nossa sociedade são, de muitas formas, como uma criança insegura em seu desejo por proteção. Sua reação está frequentemente para o “[...] desconhecido em um mundo que é visto para ser hostil, subjugado e ameaçador. De tal modo, os adultos comportam-se diante de uma catástrofe iminente”. Portanto, a manutenção da sua segurança está intimamente atrelada à procura por um protetor que, neste sentido, pode representar uma pessoa mais forte em quem ele pode depender ou condições que estabeleçam a ele a mínima segurança possível.

Retornando a pesquisa de Toarmina e Gao, (2013), dentre as necessidades de segurança mais determinantes estão: estabilidade financeira, figura protetora representada pela polícia, proteção paterna/materna, e um poder jurídico confiável.

Por conseguinte, adentramos no subgrupo das necessidades psicológicas (necessidades sociais, de estima e autorrealização).

Designada como necessidades sociais, representa a categoria intermediária na hierarquia das necessidades. “Diferentemente das anteriores, não é considerada por Maslow como fundamental para a sobrevivência do indivíduo; no caso, refere-se às relações interpessoais, ao sentimento de pertença a grupos sociais e às díades íntimas em que existe a preocupação afetiva mútua” (Cavalcanti, et al, 2019, p. 03-04).

Maslow (1970, p. 43) usa algumas expressões que fornecem pistas que ajudam na compreensão desta necessidade: “grupos de crescimentos pessoais”, “comunidades”, superar a alienação, estranheza, e solidão”, “desarranjo de agrupamentos tradicionais”.

Neste contexto, as necessidades por estima relacionam-se ao sentimento de pertencimento a grupos sociais, desenvolvimento de amizades, constituição de um familiar, recepção de carinho de parceiros sexuais, sentir-se digno, respeitado por si e pelos outros, com prestígio e reconhecimento, poder, orgulho, dentre outros.

Kenrick et al. (2010) defendem que a satisfação destas necessidades de afiliação favorece a sobrevivência dos membros de um grupo através da partilha de recursos, conhecimento e tarefas parentais. Por outro lado, a rejeição social potencializa a simbiose entre seres e grupos sociais causando transtornos neurais e físicos (Macdonald e Leary, 2005).

Maslow (1943) dividiu esta necessidade em duas variantes: estima de si e a estima recebida dos outros. A primeira variável, interna, está relacionada com autoestima, o respeito que a pessoa atribui para si mesmo, o mérito de suas conquistas e a dignidade de sua vida. O autorreconhecimento. Por conseguinte, a segunda variável, externa, está relacionada ao desejo de boa reputação, *status*, dominância e reconhecimento recebido dos outros. Entretanto, necessidade de estima se torna saliente quando ocorre falta de respeito de si mesmo e/ou a falta de respeito que o indivíduo recebe de outras pessoas (Toarmina e Gao, 2013).

E, por fim, a necessidade de autorrealização está localizada no nível mais elevado da pirâmide da hierarquia das necessidades. Esse nível de necessidade representa a tendência de as pessoas se tornarem aquilo que potencialmente estão destinadas a ser, aquilo que a pessoa gosta e é capaz de conseguir (Maslow, 1943). Implica realizar suas capacidades e seus talentos, cumprindo com suas vocações. Podem ser identificadas como características de pessoas autorrealizadas a espontaneidade, a criatividade, a autonomia e a resistência à doutrinação; destacam-se, ainda, a identificação com a espécie humana como um todo e a maior aceitação de si mesmo, dos outros e da natureza (Cavalcante, et al, 2019).

A partir da Teoria das Necessidades Humanas, é possível identificar e relacionar potenciais da motivação humana. Em todos os níveis dispostos na pirâmide da hierarquia das

necessidades proposta por Maslow, a sociedade capitalista encontra formas diversas de adentrar e dominar, através da oferta de produtos e serviços, a realização de cada necessidade. Seja na oferta de produtos destinados a satisfação da fome ou sede (necessidades fisiológicas), seja na satisfação, seja na oferta de serviços de segurança para o corpo, família ou patrimonial (necessidades de segurança), seja na oferta de redes de serviços sociais, diversão, entretenimento (necessidades sociais), seja na oferta de livros coach e auto ajuda, formações cujo objetivo seja o reconhecimento no campo de trabalho (necessidades de estima), ou simplesmente na oferta de um curso de violão, pacotes turísticos, um *souvenir* (necessidades de realizações pessoais), a indústria capitalista está disponível a mediar tais realizações. Seja no nível mais fisiológico ou até mesmo na autorrealização, o sistema de produção capitalista, cujo modelo econômico tornou-se guia no modo de vida social, interfere significativamente a partir da oferta de produtos e/ou serviços. Portanto, seja na obtenção de alimentos (fator fisiológico) e/ou na realização da viagem dos sonhos (fator psicológico), todo ser humano, para atender sua necessidade, precisará, pelo menos uma vez na vida, recorrer às ofertas de produtos e serviços disponíveis no mercado cujo domínio jaz sobre o modo de produção capitalista.

Conforme já apontado anteriormente nesta seção, as teorias administrativas assinalam para as ações de engenheiros da produção sob os olhos dos proprietários dos meios de produção do viés das perspectivas liberais e suas consequências frente à função das organizações industriais capitalistas e sua influência junto ao mercado de trabalho e conseqüentemente à rotina de vida do trabalhador. A releitura destas perspectivas teóricas torna-se necessária para obter um panorama dos efeitos e não das causas. Por este motivo, retornamos para as teses marxistas em busca das causas que declinaram para o estranhamento do trabalhador para com o exercício do seu trabalho a partir da modernização da indústria capitalista.

Em primeiro lugar, é necessário lembrar que o trabalho sempre esteve presente na história das sociedades e seus sistemas econômicos e modos de produção (Novaes e Carvalho, 2019). E esse trabalho é direcionado para a produção de mercadorias.

Em suas primeiras palavras ao abordar os dois fatores da mercadoria: valor de uso e valor, Marx (2017, p 158) infere que “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma “enorme coleção de mercadorias”. Hoje, compreende-se que a mercadoria pode representar produtos e/ou serviços produzidos e disponibilizados pelo mercado. Essa mercadoria, ou a coleção de mercadorias, segundo Marx (2017), representam os objetos externos que, por meio de suas propriedades, satisfazem às necessidades humanas, desde as que provêm do estômago (fatores primários) ou da imaginação (fatores psicológicos).

Dito de outra forma, as mercadorias foram produzidas para satisfazerem necessidades de ordem fisiológicas e psicológicas das pessoas. As mercadorias, que podem ser vistas na modalidade de ofertas e/ou serviços, são utilizadas para a satisfação das necessidades e desejos humanos, seja como meio de subsistência, fruição e/ou meio de produção.

A utilidade da mercadoria é determinada de acordo com sua conveniência de uso e consumo e, na sociedade capitalista, constituem os suportes materiais para compor o valor de troca, isto é, o percentual quantitativo variável, geralmente representando pelo papel moeda, também conhecido como dinheiro. Mas também constitui valor de uso, pois toda mercadoria, fruto do trabalho, tem seu valor e Marx e Engels (2010) definem que há o valor de uso que se refere à real utilidade, proveito e serventia da referida mercadoria frente às necessidades humanas (Antunes, 2015)

Esse valor de uso gera um novo valor, o de troca, uma vez que quanto mais necessário são os produtos mais procurados estes serão no mercado. Segundo Marx (2010), todo produto e/ou serviço que tem valor de troca pode ter valor monetário baseado no tempo de trabalho despendido na sua produção (Novaes e Carvalho, 2019).

Para todas as escalas de necessidades humanas existem organizações que ofertam, nas mais variadas segmentações de mercado, múltiplas linhas de produtos e serviços em diversos nichos na busca pela realização das necessidades de seus clientes em busca de lucro e sustentabilidade financeira.

As organizações usam a indução de desejos utilizando para isso estratégias de *marketing* e publicidades que potencializam ideologias consumistas. Assim, ocorre o fenômeno do consumismo que se distancia do valor de uso, da real necessidade de obter determinado produto (Novaes e Carvalho, 2019).

Este desejo de consumir, aliado à necessidade de viver do trabalho para suprir as carências básicas do indivíduo, mascara a condição de refutar aquilo que se é imposto, não restando opção, a luta segue pela sobrevivência, e não mais por melhores condições de trabalho (Novaes e Carvalho, 2019; Albornoz, 2008; Antunes, 2015; Marx, Engels, 2010).

Assim, para obter mercadorias em forma de produtos e/ou serviços para a satisfação de suas necessidades de ordem fisiológicas e/ou psicológicas, trabalhadores, uma vez alienadas dos meio de produção, das ferramentas, técnicas de produção e matéria prima, não veem outra alternativa senão transformar sua força de trabalho em mercadoria, ao vendê-las ao mercado, na execução de trabalhos materiais e/ou imateriais, a fim de conseguirem dinheiro no intuito de

somar quantia suficiente para então poder adquirir, através do processo de compra, produtos e/ou serviços que os auxiliarão na satisfação de suas respectivas necessidades.

Portanto, conforme pôde ser analisado por meio das teorias da administração e das reflexões de Marx (2010), trabalhadores se submetem ao trabalho precarizado e alienador no sistema de produção porque o aparelho capitalista não lhes apresenta outra alternativa, senão o de submeter-se às suas condicionantes, conforme será discutido e analisado na seção a seguir.

2.2 Ontologia da precarização do trabalho: o esgotamento do sistema produtivo taylorista/fordista e o surgimento do Toyotismo

A *Tempestade ou O Livro dos Dias* é o sétimo álbum de estúdio da banda brasileira de rock Legião Urbana, lançado em meados do mês setembro de 1996. É o último disco lançado pela Legião Urbana com o vocalista Renato Russo (1960 – 1996) ainda vivo. Na terceira faixa, "Música de Trabalho", a banda apresenta elementos da crítica marxista ao modelo de trabalho constituído no modelo de produção capitalista: “Sem trabalho eu não sou nada. Não tenho dignidade. Não sinto o meu valor. Não tenho identidade” (Russo, Villa-Lobos, Bonfá, 1996). A música expõe um eu-lírico que não é feliz ao exercer seu trabalho. Por outro lado, sem trabalho a sociedade capitalista não o reconheceria, atribuindo-lhe o sentimento de respeito e dignidade.

No decorrer da história humana contemporânea, marcada sobretudo pela expansão do capitalismo como principal modelo econômico, o homem tem se debruçado constantemente na conquista da sobrevivência, dignidade e felicidade a partir do trabalho. Sem o trabalho, a vida não seria possível de se reproduzir.

O trabalho é fundamental na vida humana, porque é condição para a sua existência social: Como criador de valores de uso, como o trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de consciência de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homens e natureza e, portanto, a vida humana (Antunes, 2009, p. 232).

O trabalho sempre esteve presente em todas as sociedades no decorrer da história humana. Perpassou diferentes sistemas econômicos e modos de produção (patriarcado, escravidão, estamentos, calasses) (Novaes e Carvalho, 2019).

Por meio do trabalho, as sociedades humanas construíram legados, conhecimentos, distinguindo a sociedade humana das demais formas de vida. Marx, na obra *O capital: crítica da economia política*, faz uma analogia entre um ser humano e um animal, ao afirmar que uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, assim como uma abelha executa as operações de um arquiteto ao construir os favos da sua colmeia. Entretanto, enquanto a abelha e a aranha laboram instintivamente, o tecelão e o arquiteto, concebem e planejam em sua mente o trabalho que irão realizar antes de converter a ideia em realidade (Marx, 1971).

Conforme identificamos na analogia de Marx (2017), trabalhadores são dotados de consciência, pois idealizam antecipadamente o retrato e a configuração que se dará ao objeto do seu trabalho a partir de atos conscientes que pressupõem conhecimentos tácitos prévios (Lukács, 1978). Desta feita, em qualquer forma de trabalho haverá nele impetrada a dimensão intelectual (Gramsci, 1979).

Enquanto, ao utilizar o trabalho através do processo intelectual e consciente, o trabalhador transforma, não apenas a natureza externa ao seu redor, mas transforma sua natureza pessoal, sua natureza interna, como um ciclo de transformação recíproco. Portanto, o trabalho exerce duplamente um papel social relevante no desenvolvimento da sociedade humana.

Marx (2017, p. 255), por sua vez assevera que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Assim, a dimensão trabalho possui outro fator preponderante para o desenvolvimento social. Conforme apontado por Marx, além do próprio fato do trabalho ser um vetor que movimenta o desenvolvimento da história da sociedade humana, também media a relação do homem com a natureza, ele determina e constitui a própria natureza humana (Mészáros, 2006). Assim, o trabalho transforma a natureza modificando-a no mundo dos objetos, enquanto ele mesmo, o ser humano, transforma-se no ser que se realiza e se sustenta através do seu trabalho e que transforma também suas próprias capacidades cognitivas, lhes dando novas formas e novas propriedades.

Entretanto, se por um lado o trabalho tem por objetivo dignificar o homem e a mulher trabalhadores, sendo elemento fundamental na vida humana enquanto condição para sua existência social (Marx, 1971), corroborando como elemento central do desenvolvimento da sociabilidade e fundante do processo de humanização, por outro lado, o trabalho resume-se quase que exclusivamente a um esforço penoso, alienador, aprisionando o ser social e o infelicitando em uma única - de suas múltiplas dimensões possíveis – condicionando ao trabalho precarizado e estranhado em uma sociedade capitalista (Antunes, 2009).

O trabalho estranhado, segundo Marx (2004), representa a demonstração do estreitamento dos laços da propriedade privada, capital e dinheiro. Estranhado, pois, frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano (Marx, 2004).

No interior do sistema de produção capitalista o trabalhador assalariado tem acesso apenas a uma pequena fração do que é produzido pelas suas mãos.

Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. (Marx, 2004, p. 80).

As mercadorias (objetos) produzidas por meio do trabalho empregado na interação permanente entre a natureza e o ser humano, encontram-se no mundo das coisas e são parte essenciais do sistema de produção capitalista. Porém, sem a capacidade de existir por si só, o processo de produção os objetos/coisas carece da interação de outros elementos. Esses outros elementos encontram-se dispostos no mundo do trabalho.

Mundo do trabalho, por sua vez, representa o conjunto de fatores que incorpora a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias adotadas para que o trabalho se desenvolva (Figaro, 2008).

Neste processo sistêmico, há uma supervalorização dos objetos/coisas pelo sistema capitalista, enquanto os recursos humanos (mundo dos homens), percebidos apenas como meios, são desvalorizados. Desvalorizado, alheio ao processo produtivo, alienado do capital,

sua força de trabalho transforma-se em mera mercadoria que, junto da interação com o mundo das coisas, resulta no elemento mais importante deste processo da cadeia produtiva: o produto final, o objeto. A força de trabalho tornou-se “[...] uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital”. (Antunes, 2009, p. 232).

Desta feita, tanto o trabalho como o produto do seu labor, dentro do sistema capitalista, serão sempre atividades estranhas ao trabalhador, não conseguindo, o trabalhador, identificar paralelos entre si mesmo, seu trabalho e o produto fruto do seu trabalho.

A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas bem além disso, que se torna uma existência que existe fora dele, independente dele estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (Marx, 2004, p. 81).

Estranhado, o trabalho, que outrora deveria representar a condição de existência e consciência de existência social de trabalhadores, fonte de humanidade, converteu-se em um mero e penoso meio de subsistência e desrealização do ser social.

O trabalho enquanto motor de dignidade e emancipação logo deu lugar ao processo de alienação e infelicidade. Assim, viram o emprego de sua força de trabalho decair tal qual uma mercadoria, e tornando-se um ser estranho, sem identidade, em crise com seu trabalho e sua existência individual e social (Marx, 2004).

O trabalho, sob os princípios do modo de produção capitalista, torna-se fonte de alienação e estranhamento, não mais satisfazendo trabalhadoras no seu labor, que se degradam, não se reconhecem e se desumanizam (Marx, 2004). “O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital” (Antunes, 2009, p. 232).

No sistema capitalista o “[...] o trabalho não produz somente mercadorias. Ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria”. (Marx, 2004, p. 80). Logo, evidentemente, o ser social rebaixa-se à qualidade de mercadoria e seu trabalho assalariado torna-se seu único meio de subsistência cuja exploração do labor se intensifica cada vez mais ao ponto de não mais satisfazê-lo, causando degradação, desumanização e estranhamento.

Neste processo, a intensificação da exploração do trabalho enquanto mercadoria possui como característica a precarização. A precarização propõe e evidencia um conjunto de processos que conduz os indivíduos trabalhadores a um estranhamento na relação com sua

atividade de trabalho (Bellinasso, 2020). Contudo, o processo de precarização está intrínseco à ontologia do trabalho e, para compreender sua sistemática, é necessário remontar às suas raízes históricas (Mészáros, 2006).

O que se convencionou a ser chamado de precarização do trabalho “[...] é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. [...]” (Alves, 2007, p. 114).

Além de representar a síntese concreta da luta de classes e de correlação de forças políticas entre capital e trabalho, a precarização representou a perda de direitos acumulados ao longo do decorrer de anos pelas mais diversas categorias de trabalhadores assalariados. (*ibid*).

Conforme transcorreu o processo histórico, o movimento de lutas de classes gerou situações ‘inéditas’ nas relações de trabalho no amadurecimento do sistema capitalista que corroboraram para alterar as relações sociais, bem como a mediação homem X natureza impactando substancialmente a atividade trabalho. Essas situações ‘inéditas’, podem ser facilmente compreendidas à luz de três pilares sugeridos por Belinasso (2020), a saber, propriedade privada, intercâmbio e a divisão social do trabalho.

A propriedade privada, o primeiro elemento da tríade, pode ser compreendida como a pedra fundamental do sistema de produção capitalista, tendo em vista ser o elemento estruturante da apropriação privada dos meios de produção o que, por sua vez, condiciona as relações sociais produtivas no capital. A propriedade é um elemento histórico, presente desde as eras mais antigas, nas práticas religiosas, embora ainda na sua forma incipiente compartilhada entre as famílias, mas que, sob um enfoque econômico, passou do caráter público e coletivista para o privado e individualista, prática essa essencial em qualquer estrutura econômico-social dos Estados capitalista (Camara, 1981; Fustel de Coulanges, 2006; Engels, 1982).

O conceito de propriedade privada tem dois significados. “Um deles é a propriedade privada dos meios de produção; o outro é uma atitude geral para com a vida caracterizada pelo desejo de possuir um objeto (ou uma pessoa reduzida a coisa) para poder desfrutar dele, apropriar-se dele” (Bottomore, p. 536).

A partir da concepção do advento legal da propriedade privada, a relação outrora estabelecida entre homem x natureza, homem x meios de produção se modifica, bem como sua lógica de funcionamento. Outrora, o homem se valia da natureza para transformá-la, a partir sua força de trabalho, sua intelectualidade e suas ferramentas pessoais. A partir do advento da

propriedade privada, os recursos naturais e os meios de produção, que outrora eram dispostos livremente na natureza ou de uso pessoal, a partir de então, estavam em posse de determinados humanos - os proprietários dos meios de produção -, possibilitando-lhes exclusividade. Desta feita, para haver a interação de transformação a partir do trabalho na relação homem x natureza perpassaria pelo capitalista, que detinha exclusividade na propriedade dos meios de produção e das mercadorias produzidas no processo produtivo.

Ainda sobre a propriedade privada, o principal expoente do pensamento liberal, Locke (1994, p. 98), argumenta que:

[...] ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do Estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do Estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade.

Entretanto, conforme corrobora Rousseau (1983), na prática, a propriedade privada surgiu como um ato de direito que materializou processos e ideias como a união das vontades de todas as pessoas para a realização de um primeiro pacto social, o fundamento do Estado, que causou injustiças, sendo usurpado pelos ricos, gerando desigualdades e desequilíbrios econômico, civil e político entre os homens¹¹.

Na perspectiva liberalista, em uma época que ainda se vivia às sombras do sistema feudal, é possível que as intenções nesta defesa fossem mais igualitárias. Porém, essa naturalização também apresentou consequências negativas à dimensão trabalho, principalmente o que tange à liberdade do indivíduo trabalhador. Nesta perspectiva, o trabalhador assalariado não detentor nos recursos naturais - propriedade privada - tem no seu sustento duas únicas possibilidades: vender ou não sua mão de obra, isto é, sua força de trabalho, sua mercadoria inata e é separado dos seus instrumentos de trabalho.

¹¹ Tanto Locke quanto Rousseau compartilhavam que a ideia de propriedade privada surgiu através do trabalho. Entretanto, enquanto Locke percebia a propriedade enquanto direito natural, Rousseau o percebia como um direito civil.

Marx, em *O Capital*, toma como ponto de partida o jardim do Éden – sob a perspectiva criacionista - como fator relevante para a compreensão do conceito de propriedade privada enquanto elemento de construção histórica:

Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada com uma anedota do passado do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súpua de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a legenda do pecado original nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como poder haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo o seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora a muito tenham deixado de trabalhar. [...] Na história real, como se sabe, o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência. (Marx, 2017, p. 785-786).

De acordo com esta ótica, não havia, na humanidade primitiva, a propriedade privada. O primeiro homem (Adão) e mulher (Eva), os últimos elementos da criação, segundo a perceptiva criacionista, obtiveram a liberdade do Ser divino para multiplicar-se e dominar todas as demais criaturas viventes de origem animal, bem como toda e qualquer espécie de origem vegetal. (BIBLIA, 2022). Este domínio se deu da propriedade e exploração coletiva da natureza. Porém, após um fatídico ato de desobediência, houve uma ruptura nos moldes sociais de propriedade privada. A partir deste ponto, alguns acumularam riquezas e os demais acabaram sem ter nada para vender, a não ser a si mesmos ocasionando a pobreza da grande massa.

O segundo conceito da tríade, intercâmbio, pode ser compreendido através de outro importante expoente do pensamento econômico liberal. Adam Smith, interpõe que, nesta sistemática, o ser humano sente-se, sempre que necessário e constantemente, a impellido a utilizar o escambo. Segundo Smith (1988), apenas os seres humanos sentem a constante necessidade de intercambiar, o que lhes permite trocar um produto por outro. Esta atividade, o escambo, segundo Smith, seria a força motriz geradora de riqueza de todo o sistema.

O homem produz excedentes para poder trocá-los por produtos carentes na sua cadeia produtiva. O homem troca sua forma de trabalho por papel moeda para poder trocá-lo por outros produtos que satisfaçam suas necessidades.

Surge o conceito de *homo economicus*, o mesmo conceito adotado posteriormente no início do século XX pela escola clássica da administração, na teoria científica da administração que buscava, através da organização racional do trabalho, elevar os níveis de eficiência e produção industriais (Taylor, 1990). Sob esta concepção, o trabalhador buscará sempre seu interesse. Sua motivação será, quase sempre, de ordem econômica e/ou material. O dono dos meios de produção utilizará estas necessidades como alibi motivador para explorar o labor do trabalhador em troca de recompensas financeiras.

Além de a escola das relações humanas ter superado a teoria do *homo economicus* através da teoria do *homo socius*, isto é, o indivíduo com motivações sociais, não sendo motivado exclusivamente ou prioritariamente pela obtenção de vantagens materiais e/ou financeiras, Marx aponta outra sutil problemática: o valor-de-troca e o valor-uso.

Enquanto o valor-de-troca refere-se à equiparação quantitativa do referido produto em detrimento a outro, quase sempre evidenciada pelo grau de esforço, tecnologia e processos produtivos nele aplicado, o valor-de-uso representa a capacidade de o produto satisfazer as necessidades humanas. Quanto mais necessário, maior seu valor-de-uso. Assim, a utilidade constitui o valor-de-uso. Quanto mais complexo for o processo produtivo de um produto, maior tendência haverá para o aumento do valor-de-troca.

Belinasso (2020, p.27), afirma que a problemática do intercâmbio perante o trabalho

[...] se dá na medida em que se separa as condições materiais de existência do indivíduo – pautada pelo liberalismo numa suposta liberdade -, em que na realidade, faz com que os indivíduos dentro da sua condição de estranhamento, não consigam enxergar que tal liberdade no fundo apenas mascara a obrigação que se tem de vender a sua força de trabalho em troca de um equivalente geral, para que com isso, o indivíduo consiga realizar sua sobrevivência.

Ou seja, no sistema de produção capitalista a mercadoria primeiro se faz em valor-de-troca e depois se transforma em valor-uso. Assim, as mercadorias de troca não possuem valor de uso para seus possuidores, enquanto possuem valor de uso para aqueles que não a possuem. De uma mão para outra, as mercadorias se constituem como moeda de troca e para essa troca se concretizar, a mercadoria ganha valor antes mesmo de se realizar como valor de uso. (Marx, 2017).

Porém, do ponto de vista dos trabalhadores, a força de trabalho é comprada e vendida pelo salário, e as mercadorias subsequentemente produzidas pelos trabalhadores podem ser vendidas por um valor maior do que o valor total dos elementos que concorreram para a sua

produção: o valor da força de trabalho mais o valor dos meios de produção utilizados no processo de produção (Battomore, 1988).

A divisão do trabalho, o terceiro elemento da tríade, por sua vez, outro advento liberal explorado principalmente pela escola clássica da administração, corresponde pela maximização da produção através do escalonamento especializado do processo produtivo cujo objetivo é o aumento da produção.

Mais uma vez, recorre-se aos escritos do economista liberal Adam Smith sobre a riqueza das nações para compreender o papel da divisão do trabalho no sistema de produção capitalista. Para Smith (1988), a divisão do trabalho, gerada a partir do princípio do intercâmbio, seria o princípio gerador de toda riqueza e produção, pois contribui para o aumento significativo dos níveis de produção.

Nesta lógica ou cadeia de causa e efeito, em que a troca leva à divisão do trabalho, a divisão do trabalho à produção individual de riqueza e está ao interesse da sociedade, o indivíduo só pode ser entendido agindo a partir dos reflexos produzidos por leis naturais e universais, enfim, como um ser passivo em meio à anarquia produtiva, no qual apenas entidades extraterrenas são determinantes, a saber: o Deus mercado e a Deusa concorrência. (Benini, 2012, p. 29)

Desta feita, o liberalismo estaria intimamente associado ao aumento da produtividade, do lucro, da mais valia tendo a divisão do trabalho como pilar estruturante do sistema de produção capitalista.

Braverman (1987), corroborando Benini (2012), acrescenta que a divisão do trabalho potencializou a especialização do trabalho que, por sua vez, desqualificou o trabalhador no processo macro de produção. Com o trabalho escalonado, o trabalhador se distanciou do sentido macro do seu trabalho, da compreensão do todo, se colocando como estranho no processo produtivo.

Esta tríade - propriedade privada, intercâmbio e a divisão social do trabalho – fora amadurecida e potencializada pelo sistema capitalista que o consolidou de forma definitiva no processo produtivo e nas relações de trabalho evidenciando o processo de precarização do trabalho.

Embora desde a pré-história aos dias atuais houve indícios de tentativas de atividade industrial, ainda que rudimentar, foi apenas durante as fases da revolução industrial, em especial no final da segunda fase e início da terceira fase, com o surgimento da engenharia da produção

e administração, que se voltam os olhos para as recém-criadas–indústrias e os processos produtivos.

Se indústria é o preparo da matéria-prima para seu uso, sempre houve atividade industrial. Ela aparecia de forma tosca, sendo aos poucos transformada, graças às experiências, ao desafio das necessidades e à evolução científica. Do primeiro uso das plantas, dos animais, dos recursos do solo, às formas requintadas do labor industrial de nossos dias muitos milênios se passaram. Para a obtenção de energia, impôs-se primeiro o uso da água, do vento, da força dos animais e do próprio homem. O uso de outros fatores energéticos, como o vapor, a eletricidade, o petróleo, a potência nuclear só se faria na Idade Moderna, sobretudo na Contemporânea (Iglesias, 1990, p. 7 - 8).

Entretanto, pela primeira vez na história da humanidade, por meio do uso de forma sistematizada dos fatores energéticos, como o vapor, a eletricidade, o petróleo, a potência nuclear, “[...] foram retirados os grillhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços [...]”. Nenhuma das sociedades anteriores havia sido capaz de “[...] transpor o teto que uma estrutura social pré-industrial, uma tecnologia e uma ciência deficientes, e conseqüentemente o colapso, a fome e a morte periódicas, impunham à produção [...]” (Hobsbawm, 2014, p. 20).

A indústria iniciou a empregar máquinas, em substituição do trabalho humano. A partir de então, “[...] o homem passa a agente de direção, de manobra de aparelhos mais ou menos complicados”. Assiste-se, pois, à passagem da manufatura para a maquinofatura com o surgimento da produção em série, em grande escala. “Enquanto antes o artesão produzia para certo mercado, constituído por pessoas conhecidas, a partir de então a máquina ou por várias pessoas produzem em grande escala para um mercado anônimo” (Iglesias, 1990, p. 48 - 49).

O advento do sistema de produção capitalista, introduziu algumas mutações no mundo da produção e do trabalho, e ‘revolucionou’ a dimensão trabalho do ser social. Porém, tal qual uma adaga de dois gumes, enquanto o processo de trabalho, fruto deste modo de produção – o capitalista – o trabalho dignifica o ser social, ele também o subverte a condição de subsistência, “[...] cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza (Antunes, 2009, p. 233).

Ainda que a história possa ser longa e sequenciada em vários períodos, usamos aqui o recorte proposto por (Antunes, 2009), cujo ponto de partida remonta a meados do século XX em plena fase de amadurecimento das indústrias e das ciências da administração e engenharia da produção.

Se o mundo do trabalho tem sofrido constantemente essas mutações no mundo do trabalho, boa parte disso advém da época do proletariado dos precursores da ciência da administração (Taylorismo, Fordismo) e posteriormente dos seu amadurecimento (Toyotismo) (ANTUNES, 2015; 2018). Essas proposições trouxeram consigo formas inovadoras de estruturação das organizações capitalistas e conseqüente reorganização do mundo do trabalho oferecendo novas propostas as constantes crises do capital (Novaes e Carvalho, 2019).

Na primeira metade do século XX as recém-criadas indústrias se preocupavam intensivamente com a quantidade da produção – quanto mais, melhor. Como já evidenciado na seção anterior, engenheiros atuavam basicamente nos processos produtivos investigando possibilidades de aumento de produção e redução de desperdícios. Estas tentativas foram conhecidas como teorias da administração. “Nascia, então, uma cultura empresarial liberal, supostamente autônoma em face do Estado”

O Modelo de Produção Fordista – desenvolvido pelo empresário norte americano Henry Ford e aplicado inicialmente na Ford Motor Company em meados de 1914 -, triunfo do processo produtivo desta época e logo se popularizou na sociedade capitalista industrial, encorado nos pressupostos da teoria científica da administração, aumentou o nível de produtividade, reduziu o tempo de produção, barateou o processo produtivo e padronizou a fabricação de produtos.

O Taylorismo tinha por objetivo eliminar etapas de trabalho desnecessárias (tempos e movimentos) no processo produtivo, por meio da adoção da organização racional do trabalho através da especialização dos trabalhadores e da divisão do trabalho (Chiavenato, 2003). Estas técnicas desencadearam uma ruptura no processo produtivo afastando o trabalhador do aspecto intelectual para o manual, entregando o controle do processo produtivo aos administradores (Novaes e Carvalho, 2019; Bauman *apud* Lipietz 2001).

O Fordismo, por sua vez, desenvolveu a produção padronizada em larga escala com um custo menor de produção e maior índice de qualidade (Chiavenato, 2003). Bauman (2001) enfatiza que este processo produtivo era um modelo de industrialização, de regulamentação e de acumulação baseado na monotonia, regularidade, repetição e previsibilidade.

Assim como o Taylorismo, o Fordismo também alienava o trabalhador do emprego intelectual na aplicação da sua força de trabalho (Novaes e Carvalho, 2019). Conforme corrobora Bauman (2001), havia a clara separação entre o projeto e sua execução, iniciativa e atendimento a comandos, liberdade e obediência, invenção e determinação (Bauman, 2001).

Neste sentido, acompanhando um crescimento industrial e urbano sem precedentes, o modelo fordista foi tão bem-sucedido que logo, as indústrias que o aplicaram, acumulavam grandes estoques de mercadorias ocasionando na superprodução.

Entretanto, enquanto o mundo social e suas organizações sofriam diversas modificações devido às diversas crises cíclicas do capitalismo pós segunda guerra, os sistemas produtivos outrora estabelecidos pela ciência da administração não mais atendiam as demandas modernas.

Com a quebra da bolsa de Nova Iorque (NYSE - New York Stock Exchange) em 1929, os mercados financeiros foram abalados causando uma grande recessão econômica que mudaram o rumo da economia global. Várias destas indústrias entraram em colapso, pois diante da crise instaurada, uma grande quantidade de produtos estava encalhada em estoques sem perspectiva de venda, logo a indústria não precisa mais da mão de obra antes empregada para dar conta da fraquíssima demanda.

Tal panorama, ao passo que acautelou investimentos nos setores industriais das economias centrais, promoveu uma hipertrofia dos setores de serviços, como o comércio e as finanças. O deslocamento de demandas gerado por esses novos segmentos e o baixo crescimento econômico em geral (se comparado aos índices do pós-1945 até fins dos anos 1960), pressionaram as empresas a reverem suas estratégias de gestão, entre as quais adquiriram importância central a agregação de novas tecnologias, a redução de custos de produção e a personalização de seus processos e produtos (Pinto, 2012, p. 537).

Logo, houve uma reestruturação no modelo de produção industrial. Neste período específico houve o início de uma revolução no processo de reestruturação do capitalismo em escala global, cujas mudanças estruturais tinham como objetivo a flexibilização do trabalho para poder potencializar a competitividade dos setores industriais no mercado dos países desenvolvidos, além do enxugamento dos processos produtivos industriais. Essa flexibilização era uma forma sutil de designar aos trabalhadores as responsabilidades e deveres que outrora eram legalmente obrigação dos empregadores.

Tais iniciativas, no entanto, exigiam de cada companhia alcançar patamares mínimos de: (1) flexibilidade, ou capacidade de ofertar diferentes tipos de produtos e serviços num curto período de tempo, mantendo-se ou não a larga escala; (2) qualidade, ou redução de custos de retrabalho, eliminando-se falhas em processo; (3) baixos preços finais, obtidos não apenas pela qualidade e flexibilidade, mas pelo enxugamento, ou seja, a redução de toda capacidade ociosa em termos de equipamentos e força de trabalho; (4) atendimento preciso, isto é, no momento, na quantidade e nas características exatamente estipuladas pela clientela, sem gerar atrasos, tampouco estoques (Pinto, 2012, p. 537).

Conforme já indicado, com a maquinofatura já não era mais necessária a utilização de vários trabalhadores especializados para produzir uma mercadoria. Carecia apenas de uma ou poucas pessoas manuseando a máquina para produzir o produto que outrora necessitava do labor de várias pessoas. O salário pago, que já era baixo, se comparado aos níveis da anteriores ao período industrial, caiu significativamente. Hobsbawm (2014) identificou que o salário médio do trabalhador inglês caiu significativamente com o surgimento da indústria. Por exemplo, um artesão que ganhava 33 xelins viu seu salário despencar para quase 6 xelins. Além disso, situações como aumento significativo da carga horário de trabalho com jornadas médias de 16 horas de trabalho com 30 minutos de intervalo para o almoço, bem como a inexistência de segurança física, mental e jurídica para os trabalhadores fez com que os trabalhadores mobilizassem seus esforços para criação de organizações que atuassem na defesa de melhores condições de trabalho.

Pautados pelos estudos baseados na teoria das relações humanas e a teoria comportamental da administração, em contrapartida com a teoria científica da administração e a teoria clássica da administração, os trabalhadores organizaram sindicatos que promoveram grandes ciclos de greves e lutas sociais forçando um processo de reestruturação advinda do sistema de produção capitalista.

Assim, na segunda metade do século XX, diante as conquistas trabalhistas, processo de globalização e o novo padrão mundial de produção e consumo que se iniciava por ocasião da escassez da Segunda Guerra Mundial, o capital visava à recuperação do seu padrão de acumulação, ratificar sua hegemonia jaz esmaecida e restaurar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa (Antunes, 2009).

Pensamentos oriundos de teorias administrativas se encarregaram de propor novas possibilidades na adequação dos processos produtivos. Muitas empresas haviam se tornado corporações transnacionais e, com seu crescente tamanho e complexidade passaram a exigir modelos organizacionais mais bem-definidos e que atendessem as especificidades econômicas daquele momento, tendo em vista que tanto a teoria Clássica como a teoria das relações humanas mostraram-se insuficientes para responder às novas situações. (Chiavenato, 2014).

A teoria da burocracia da administração, por exemplo, desenvolvida por volta da década de 1940 e que teve como principal referência as obras do economista e sociólogo alemão Max Weber enfatizava a necessidade de um novo modelo de organização racional que fosse capaz de caracterizar todas as variáveis envolvidas, bem como o comportamento dos seus membros. Por conseguinte, a teoria propunha um modelo organizacional em que os trabalhadores

puddessem estar alocados em diferentes setores de produção e em diferentes níveis hierárquicos, tal qual uma pirâmide com os engenheiros e administradores no alto da pirâmide e os operários na base. Os superiores planejam, os intermediários dirigem os indivíduos da base da pirâmide que, por sua vez, deveriam executar tarefas específicas (Chiavenato, 2014).

Na década seguinte – 1950 - a teoria neoclássica, por sua vez, surgiu caracterizando-se por uma forte ênfase nos aspectos práticos da administração, pelo pragmatismo e pela busca de resultados concretos e palpáveis.

A Teoria Neoclássica da Administração surgiu como uma reação à enorme influência das ciências do comportamento no campo da Administração e das conquistas trabalhistas em detrimento dos aspectos econômicos e concretos que envolviam o contexto das organizações. Os neoclássicos redimensionaram e reestruturaram o modelo de organização de acordo com as contingências as especificidades da época atual atribuindo-lhes uma configuração mais ampla e flexível (Chiavenato, 2014).

Amplitude e flexibilidade, estruturas organizacionais adaptáveis e flutuantes (linear, funcional e linha-*staff*) autoridade e responsabilidade, departamentalização e normas de comportamento administrativo foram as principais contribuições dos teóricos da Teoria Neoclássica da Administração no âmbito das organizações daquela época.

Na década de 1970, a teoria contingencial da administração surgiu a partir de pesquisas realizadas a fim de verificar quais os modelos de estruturas organizacionais eram mais eficazes em determinados tipos de empresas. Os estruturalistas, por fim, conduziram a indústria para uma nova concepção de organização na qual a estrutura organizacional e o seu funcionamento seriam condicionantes da interface com o ambiente externo (Chiavenato, 2014).

Estas teorias foram contundentes para o surgimento de um novo processo produtivo: o Toyotismo. O advento do Toyotismo, na década de 1960, em substituição ao modelo fordista explorando, dentre outros, a prática da flexibilização da produção *just-in-time* - produzir no tempo certo, na quantidade exata -, a redução de custos e desperdícios o que, naturalmente, viria a impactar na força de trabalho contratada para exercer funções neste novo modelo.

Neste contexto, o Toyotismo agregou novas respostas práticas visando resolver os problemas perpassados pelas organizações capitalistas, das quais vale ressaltar a “multifuncionalização dos trabalhadores, trabalho em equipes para atender demandas, estoque mínimo, incentivos a produtividade, com menos mão de obra humana e mais robotização”

(Novaes e Carvalho, 2019, p. 93) o que obviamente resultou em desemprego generalizado, além da falta de unidade e de identificação do trabalhador com sua própria classe.

O que acontece quando se estabelece o padrão de acumulação flexível é que se cria o que ele chama de operário social, o trabalhador instável, suscetível a uma flexibilidade multidimensional, esse operário resulta de um processo de fragmentação do proletariado que impede que a classe operária se apresente como força social unificada (Ribeiro, 2015, p. 77).

Logo, tal qual “museu de grandes novidades” (Araujo Neto e Brandão, 1988),¹², este novo processo produtivo o Toyotismo, dentro do escopo organizacional do capital, elevou-se como modelo e que foi utilizado pelas organizações produtivas capitalistas para dar uma nova roupagem a antigas modalidades de trabalho, além de agregar novas práticas, claro, sob clara concepção burguesa com estruturas organizacionais mais leves, flexíveis e que cada vez mais se afastava da responsabilidade com seus colaboradores.

Exemplos das principais formas de impor novas nomenclaturas a antigas práticas cujo objetivo fora o afastamento da responsabilidade organizacional da organização com seus colaboradores, foi o emprego dos conceitos de “empresa enxuta”, “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, nada mais que modelos alternativos que evocavam o trabalho precarizado.

Destaca-se também o conceito de empreendedorismo. Segundo o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), entidade brasileira cuja expertise desenvolvida ao longo dos anos fez dela a principal autoridade brasileira em capacitação e consultoria em micro e pequenos negócios, em seu site oficial da unidade SEBRAE Santa Catarina:

Empreendedorismo é a capacidade que uma pessoa tem de identificar problemas e oportunidades, desenvolver soluções e investir recursos na criação de algo positivo para a sociedade. Pode ser um negócio, um projeto ou mesmo um movimento que gere mudanças reais e impacto no cotidiano das pessoas (SEBRAE, 2021, p. s/n).

¹² Citação da canção “O tempo não para” escrita por Agenor De Miranda Araujo Neto e Arnaldo Pires Brandão, e interpretada pelo cantor e compositor brasileiro Cazuza em 1988, que representa “aquilo que surge como uma promessa de novidade, mas que não passa de uma releitura de algo velho” (Cosomano, 2022).

Já no site oficial da SEBRAE, ao se referir ao empreendedor, infere que “[...] ser empreendedor significa ser um realizador, que produz novas ideias através da congruência entre criatividade e imaginação” (SEBRAE, 2019, p. s/n).

Antes mesmo deste movimento, é interessante destacar que a ideia de que o empreendedorismo era um caminho para o desenvolvimento econômico já era defendida, por exemplo, pelo economista austríaco Joseph Schumpeter. Em sua célebre obra “Teoria do desenvolvimento econômico”, Schumpeter cita que o sistema de produção capitalista pratica o processo de destruição criativa, isto é, incentiva o desenvolvimento de novos produtos e a criação de novos mercados no intuito de desconstruir o antigo em prol do novo (Schumpeter, 1982).

As novas figuras do mercado de trabalho, os novos fenômenos do empreendedorismo, cada vez mais se configuram em formas ocultas de trabalho assalariado, subordinado, precarizado, instável, trabalho “autônomo” de última geração, que mascara a dura realidade da redução do ciclo produtivo. Na verdade, trata-se de uma nova marginalização social e não de um novo empresariado (Vasapollo, 2005, p. 10)

Outra ‘nova modernização’ do trabalho aguçado pela concepção burguesa do capital, por meio das teorias administrativas, foi o conceito de flexibilização.

O sistema de produção industrial fordista, que possuía características da escola clássica da administração, influenciou por décadas junto à classe trabalhadora e empresarial, um modelo de trabalho pleno e de duração indeterminada (Antunes, 2009).

Desde então, seguindo esta tendência de flexibilização, uma grande quantidade de trabalhadores ao redor do globo teve seus contratos de trabalho alterados (Vasapollo, 2005). Hodiernamente, estas condições precárias se evidenciam através do desemprego, flexibilização, intensificação, ampliação da jornada de trabalho, polivalência, terceirização, uberização, *freelancer*, *home office*, contratos de curta duração, *part-time*, diaristas, horistas, terceirizados, dentre outras formas de precarização e flexibilização do trabalho, cujo objetivo é ampliar o acúmulo de capital impactando nas condições de trabalho e se manifestando em diversas modalidades, algumas velhas, outras novas provenientes destas mudanças.

Assim, a flexibilização tornou-se a chave guia para as organizações empresariais, até atingir a classe trabalhadora. Sobre ela, a flexibilização do trabalho sob a perspectiva do sistema de produção capitalista, Vasapollo (2005) *apud*, Antunes e Pochmann, (2007, p. 202) mais uma vez infere que:

A nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais. Tudo se converte em precariedade, sem qualquer garantia de continuidade: ‘O trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais. Flexibilização, desregularão da relação de trabalho, ausência de direitos. Aqui a flexibilização não é riqueza. A flexibilização, por parte do contratante mais frágil, a força de trabalho, é um fator de risco e a ausência de garantias aumenta essa debilidade. Nessa guerra de desgaste, a força de trabalho é deixada completamente descoberta, seja em relação ao próprio trabalho atual, para o qual não possui garantias, seja em relação ao futuro, seja em relação à renda, já que ninguém o assegura nos momentos de não-ocupação’.

Conforme evidenciado na citação acima, a flexibilização poderia ser facilmente compreendida como uma liberdade fornecida às organizações empresariais cujos interesses primários seriam os seus próprios, em detrimento aos interesses da classe trabalhadora. Assim, é possível desempregar trabalhadores, reduzir salários abaixo da realidade, aumentar ou reduzir carga horária de serviço, conferir aos trabalhadores diversas atribuições, reduzir garantias trabalhistas, sem necessariamente receber algum tipo de penalidade de entidades de fiscalização trabalhista por isso.

Logo, quando a produção diminui e/ou ocorre às chamadas ‘crises econômicas sazonais’, as organizações empresariais adotam o discurso da ‘preservação dos postos de trabalho’ como alibi para a adoção do trabalho flexibilizado que, segundo a ótica burguesa, nada mais é que uma forma moderna, sutil e impositiva de converter o trabalho irregular em legal, sem garantias e precarizado.

Outra prática que se tornou comum nos tempos hodiernos no modo de produção capitalista é a promoção a modalidade de trabalho informal que, na verdade, é uma das múltiplas formas de terceirização do trabalho. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), 41,6% dos trabalhadores brasileiros em 2019 – 39,3 milhões de pessoas – encontravam-se na situação de informalidade (Agência Brasil, 2020)

Estes números não representam surpresa no cenário econômico e social. Segundo Antunes (2009), nas derradeiras décadas do século XX, houve uma migração considerável de trabalhadores oriundos do setor produtivo industrial que, sem muitas opções de manutenção da renda pessoal por conta da retração do mercado de trabalho industrial, enlanguesceu o setor de serviços através de atividades multifacetadas que, por sua vez, incorporou uma grande parcela

de ex-trabalhadores assalariados de outras áreas produtivas que foram expulsos do mundo produtivo industrial e que viram nesta, senão a única alternativa para a obtenção de sua renda.

O setor de serviços é constantemente classificado como empreendedorismo pelos governos neoliberais que, por sua vez, nada mais é que apenas uma das várias formas efetivas de precarizar o trabalho. No Brasil é o principal setor, sendo aquele que possui o maior peso no cálculo do Produto Interno Bruto (PIB), compondo aproximadamente 60%, (Brasil, 2021). A título de exemplificação, cumpre destacar que durante o período de pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) no ano de 2020, o setor de serviços no Brasil caiu fortemente influenciado pelas medidas de isolamento contra o Sar-Cov-2 (Novo coronavírus), apresentando números próximos dos 8,3%, o que representa na história da série estatística na área de serviços no Brasil, a queda mais intensa desde o início da série em 2012 (Forbes, 2021).

O que aconteceu com estes profissionais liberais que, por anos, foram expulsos dos seus postos de trabalhos e condenados a terceirizarem sua força de trabalho ofertando serviços sem garantias trabalhistas? Durante este período, a taxa de desocupação, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), ficou em torno de 14,3%, o que representa 14,1 milhões de brasileiros (IBGE, 2020) gerando um quadro de desemprego estrutural.

Sob a perspectiva da ontologia do trabalho (Marx, 2010), dentro do modo de produção capitalista, o trabalho, em suas mais variadas formas, é ou está sob condições minimamente precarizadas, uma vez que o próprio capitalismo cria condições que afastam os indivíduos trabalhadores da realização pelo trabalho.

A estes, trabalhadores e trabalhadores do sistema de produção capitalista, resta o desafio de dar sentido humano e justo ao seu labor e tentar vivenciar de forma plena a vida dentro e fora do trabalho em suas várias facetas de modo sadio em busca da felicidade social.

Em tempos mais atuais, o desenvolvimento das tecnologias digitais e, principalmente por conta das limitações geográficas e espaciais geradas pela pandemia do Sar-Cov-2 (Novo coronavírus), surge outra força social de trabalho especializado realizado através do ciberespaço, vivenciando o trabalho virtual no mundo real (Huws, 2003) com suas especificidades de precarização e flexibilidade que, por sua vez, se materializou sob o pseudônimo de teletrabalho e/ou *home office*.

Porém, diante ao objeto de estudo desta tese, é necessário adentrar no campo de trabalho docente a fim de analisar como o processo histórico de precarização do trabalho impactou a atividade docente.

A próxima subseção analisará o teletrabalho e/ou *home office*, enquanto modalidade de trabalho flexível que se empoderou, dentro da sociedade capitalista, em uma época social e economicamente difícil, na qual a economia justificou esta faceta precarizada.

2.3 Trabalho precarizado, docente alienado: reflexos do amadurecimento dos sistemas produtivos capitalistas

A célebre frase atribuída ao químico parisiense Antoine Laurent Lavoisier (1743 – 1794) de que na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma, de forma elegante e, de certa forma, comparativa, pode servir, dentro de uma perspectiva sistêmica, para representar a complexidade, interdependência e a capacidade de replicação reestruturada do sistema de produção da sociedade capitalista, isto é, a absorção de antigos princípios para a produção de novas práticas.

Na natureza, do ponto de vista das ciências biológicas, não se concebe a ideia de criação espontânea da matéria e da vida, mas sim, a ideia de que as leis naturais sempre reutilizam a matéria disponível no meio no processo de produção da vida.

Por outro lado, no sistema de produção capitalista, a economia e os meios de produção, são comumente reinventados, reestruturados e replicados utilizando antigos princípios com novas roupagens através de teorias administrativas e econômicas modernas, porém, mantendo como foco o aumento na acumulação de capital e a eficiência produtiva das organizações em sobreposição aos trabalhadores.

Como visto anteriormente, as teorias administrativas e econômicas se consolidam com base nos pressupostos das teorias anteriores, agregando novos postulados, porém, quase sempre buscando os mesmos objetivos e princípios.

No sistema de produção da sociedade capitalista o trabalho docente não está dissociado de nenhuma das demais formas de trabalho. Desta feita, “[...] entender o trabalho docente só é possível a partir do entendimento do processo de trabalho em seu sentido abstrato” (Benini, 2012, p. 17), pois o trabalho docente “[...] não escapa à lógica da acumulação do capital sob a égide do capitalismo”. Seja “[...] pela venda da força de trabalho do professor, pela qualificação

científico-tecnológica para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento, pela produção de ciência e tecnologia”, o trabalho docente “[...] está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (Kuenzer, 2011, 677).

Entretanto, para melhor compreender o impacto da evolução dos sistemas de produção na atividade docente, recorreremos ao clássico *O capital* (Marx, 2017) analisando as diferentes formas de produção desenvolvidas pelas sociedades ao longo da história, desde a Idade Média, embora esta seção retorne ao século XXI para evidenciar a continuidade do processo de precarização do trabalho docente. Esta compreensão segue a de Belinasso (2020), ao reconhecer que, um ponto de partida interessante para analisar a ‘evolução’ da precarização do trabalho docente, seria considerar ao menos três processos históricos essenciais de trabalho durante a existência do capitalismo, a saber, o artesanato, manufatura e a industrialização.

O artesanato é o primeiro processo de trabalho na história apontado por Marx (2017). Artesanato^{L) B .B.,B:BB.B,ia} é uma palavra que está no guia atual de alguns setores produtivos que tentam desvincular a referência de alguns produtos aos principais detentores históricos e comerciais de um respectivo nicho de mercado a fim de oferecer um produto alternativo e relativamente mais próximo do natural, em resgate aos processos de produção arcaicos, derivados de uma concepção romântica do meio de vida rústico do campo vividos em sociedades mais antigas.

Porém, o custo marginal da produção de um produto não massificado é mais elevado, ao passo que um produto ‘industrializado’, que tem por objetivo massificar a produção em larga escala, na maioria das vezes em proporções transnacionais, mas que, para acelerar o processo natural de produção, possui um custo marginal compatível e baixo

A atividade artesanal está presente desde sempre na história humana quando se analisa o levantamento histórico da atividade produtiva. “Durante milênios foi o único modo que se tinha de fazer objetos. O mundo humano foi feito à mão. Se pensarmos no volume de objetos que já se produziu, manualmente, percebemos que é uma coisa impressionante e incalculável mesmo, porque acompanha o tempo da própria humanidade.” (ima, 2011, p.189).

Este processo é decorrente do sistema de produção feudal e da sua organização econômico-social que vigorou durante a Idade Média (séculos V a XV, principalmente no continente Europeu. Conforme ocorreu o processo de degradação da economia feudal, boa parte

^{L) B .B.,B:BB.B,ia} Não estamos tratando do artesanato enquanto elemento componente do patrimônio cultural do ponto de vista de uma sociedade e que é protegido por autarquias governamentais e/ou organizações do terceiro setor.

oriunda dos constantes malogros das Cruzadas, “[...] senhores feudais e representantes do clero deixem de cumprir os seus contratos morais para com seus trabalhadores, expulsando-os de suas terras que estavam arrendadas” (elinasso, 2020, p. 46).

Assim, trabalhadores que antes cultivavam a produção agrícola e pecuária dentro dos limites das terras dos senhores feudais, viram-se abandonados à mercê da própria sorte. A partir desta diáspora trabalhista, surgiu um fenômeno do trabalho artesão, conforme segue a narrativa:

Alguns trabalhadores, detentores de conhecimentos técnicos em criar objetos artesanais iniciam uma relação diferenciada no interior do feudalismo. Individualmente, constroem seus ofícios e, na condição de mestres e/ou aprendizes realizam suas atividades criando e desenvolvendo objetos para serem comercializados (Batista, 2014, p. 214)

Historicamente, o artesanato representou uma atividade desenvolvida pelo trabalhador artesão que era o responsável, tanto pela concepção quanto pela execução do seu trabalho. Este trabalhador possuía total controle sobre o processo produtivo, sobre suas próprias ferramentas individuais que, de certa forma, assumiam a função de extensão do seu corpo (Benini, 2012). Era o “[...] senhor de acervo de conhecimento tradicional, e dos métodos e procedimentos que eram deixados a seu critério” (raverman, 1987, p. 100).

Curiosamente, neste processo, havia a divisão horizontal do trabalho, tendo em vista que as ocupações eram divididas por ofícios. “A família lavradora combina seu ofício com a rude prática de numerosos outros, inclusive o de ferreiro, pedreiro, carpinteiro, açougueiro, moleiro, padeiro, etc” (*ibid* p. 100).

Segundo Marx (2017) o trabalho artesanal dependia da força, conhecimento, habilidade e manejo do próprio trabalhador, isto é, do trabalho manual e intelectual, individual do trabalhador ao operacionalizar seu instrumento de trabalho em diferentes operações. Entretanto, a economia capitalista dissociou o trabalho intelectual do manual ao se desdobrar no segundo processo histórico, a manufatura.

Manufatura, conforme apontado por Marx (2017), é entendida enquanto forma de cooperação fundamenta na divisão do trabalho e cuja base é a produção artesanal (ottomore, 1988).

Entre os séculos XVI e XVIII, a produção manufatureira tornou-se a principal ocupação entre os trabalhadores e a forma dominante de produção, tomando o lugar da cooperação simples praticada pelos artesãos. Houve a união de artífices de diferentes ofícios no processo

inicial da formalização de uma estrutura organizacional cuja fundação dava-se através do trabalho industrial (Batista, 2014).

A manufatura se origina de dois modos diferentes

No primeiro, seus produtos são o resultado de vários processos artesanais de trabalho independentes (Marx usa os exemplos da manufatura de carruagens ou de relógios, e dá a isso o nome de “manufatura heterogênea” no cap. XIV do livro primeiro de *O Capital*). Os trabalhadores artesanais independentes são reunidos numa mesma oficina, sob o controle de um capitalista, e, ao longo do tempo, os processos independentes de trabalho são decompostos em várias operações detalhadas que se tornam função exclusiva de certos trabalhadores. Cada trabalhador torna-se apenas um operário parcial, e o processo completo de manufatura é a combinação de todas essas operações parciais.

No segundo, os artigos são totalmente produzidos por um trabalhador artesanal individual que executa uma sucessão de operações (Marx usa os exemplos da manufatura do papel e de agulhas, e chama a isso, no mesmo capítulo, de “manufatura orgânica”). Mais uma vez os trabalhadores são simultaneamente empregados numa oficina. Inicialmente todos fazem o mesmo trabalho. Aos poucos, porém, o trabalho é decomposto até que a mercadoria já não é o produto individual de um trabalhador artesanal independente, mas o produto social de uma oficina de trabalhadores artesanais, cada um dos quais realiza apenas uma das operações parciais constituintes do todo. Em ambos os modos, a divisão do trabalho é introduzida, ou desenvolvida, no processo de produção. (ottomore, 1988, p. 366).

Em ambas as situações, o trabalhador manufatureiro não concebe mais a integralidade intelectual e operacional de todo o processo produtivo, tampouco seu próprio instrumento, como antes o fazia no trabalho artesanal.

Nascia assim a divisão hierárquica do trabalho, que, no século seguinte seria complementada por Taylor como divisão racional do trabalho. A burguesia em ascensão iniciava a consolidação do capitalismo.

Ressalta-se que, no período de desenvolvimento da manufatura, os primeiros traços de desenvolvimento das tecnologias enquanto ferramenta de trabalho. A maquinaria, embora usada ainda de forma incipiente, fora utilizada para a produção em grande escala.

Os trabalhadores, em consequência da especialização provocada pela divisão do trabalho, foram separados dos meios de produção. Criou-se uma organização do trabalho social que desenvolveu novas forças produtivas do trabalho em benefício do capital. Isto criou condições historicamente novas para a dominação do capital sobre o trabalho (ottomore, 1988) o que significou um novo processo de trabalho no terceiro processo de trabalho, o industrial:

[...] a máquina de fiar mudou completamente a relação produtiva e reprodutiva estabelecida entre capital-trabalho. Em 1735, John Wyatt colocou em movimento, no

palco da modernidade, a Revolução Industrial em sua primeira fase. O motor, a transmissão e as dimensões da máquina ferramenta passaram a comandar o inovado cenário. O processo de trabalho movido pela máquina a vapor nascia no interior do velho — a manufatura — e convidava todos a celebrar as conquistas historicamente constituídas. Um mecanismo “morto” passava a dirigir os movimentos humanos sob o comando teleológico do capitalista. Dominante na relação, a máquina ferramenta movida a vapor apropriava-se dos objetos, matéria-prima e/ou bruta, e, sem pedir licença, entrava em suas intimidades, impondo seus desejos subjetivos-objetivos. Ao trabalhador restava apenas o papel de vigiar a máquina. (Batista, 2014, p. 226).

Migrando do trabalho artesanal (Sec. V – XV) para a manufatura (Sec. XV – XVIII) e, posteriormente, para o processo industrial, o trabalhador tornou-se responsável apenas pelo controle da máquina. Desta feita, o trabalhador segue sendo o responsável pela execução do trabalho, porém, “[...] não mais concebe seus instrumentos de trabalho e nem sequer controla o seu ritmo de trabalho, fazendo com que agora, se torne um apêndice da máquina” Se outrora o trabalhador já presenciara um processo gradual de especialização do trabalho, a partir de então, consuma-se o processo de divisão do trabalho (elinasso, 2020, p. 48).

Dentro deste processo histórico o trabalho docente possui suas particularidades e é impactado pela migração do trabalho artesanal para o trabalho manufaturado e industrializado, por sua vez. Porém, para compreender estes impactos, torna-se necessária uma breve digressão aos gregos, com o quais se inicia um esboço de educação sistêmica (Alves, 2005).

Embora a sistematização da educação já se remontava à Grécia antiga, na Idade Média a atividade de ensino era mais artesanal do que sistemática (Alves, 2005). O projeto de educação grega perpassava pela *paide* cujo ideia era sistematização¹³ de um programa educacional com fins a “formação integral do homem para a vida em sociedade” (Bortolini e Nunes, 2018). Neste contexto, o educador (sofistas e/ou filósofos) estabelecia sua atividade e “[...] dominava todas as etapas e operações do ensino” do ofício daquilo que era ministrado (Belinasso, 2020, p. 48).

¹³ Jaeger (2001) e Palmeira, Cordeiro e Prado (2020) sinalizam acerca do percurso da educação grega que quando o trabalho faz alusão a um projeto sistemático, ele opera em três caminhos: o primeiro, o legado do “logos”; o início da educação em caráter institucional, com a presença dos sofistas e Sócrates, e posteriormente o surgimento da academia de Platão na cidade de Atenas; e, o momento mais importante dessa ideia de sistematização, que é a inserção das sínteses de Aristóteles na reforma da escrita, pois o filósofo postulava na escrita, que rompeu com o estilo dialógico de Platão e organizava os seus escritos em forma de tratado, dessa forma, no âmbito conceitual da educação, surgindo a primeira divisão sistemática da ciência, a saber, as ciências teoréticas (saber em si mesmo), práticas (o saber para o aperfeiçoamento moral e político) e *poiéticas* (saber produtivo). Percebe-se que a ideia de sistema educacional no pensamento clássico é consequência do seu desenvolvimento espiritual e histórico, não sendo um sistema homogêneo, mas heterogêneo, o que expande o conceito da “Paideia” ao projeto que ocorre ao logos da formação intelectual de todo um povo. Tais modelos serão absolvidos posteriormente pelos romanos e medievais, inclusive com colaboração substancial para o surgimento dos direitos romanos, que será brevemente analisado na quinta seção quando se trata do currículo do ensino jurídico na Roma antiga. (Reale, 2003; Jaeger, 2001; Palmeira, Cordeiro e Prado, 2020).

Não é possível descrever em poucas palavras a posição revolucionária e solidária da Grécia na história da educação humana. O objeto deste livro [Paidéia] é apresentar a formação do homem grego, a *paidéia*, no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico. Não se trata de um conjunto de ideias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. Contudo, essa história vivida já teria desaparecido há longo tempo se o homem grego não a tivesse criado na sua forma perene (Jaeger, 2001, pp. 2002, p. 7).

No século V a.C, na era de Péricles¹⁴, a educação grega sofreu mudanças substanciais. A crença da tradição dava lugar a crença na oração, ou seja, “daquele que podia influenciar nas decisões e nos julgamentos comunitários, interferir na elaboração das leis, influenciar o juiz e, enfim, vencer uma disputa verbal, na praça do mercado” (Martins, p. 40, 2007). Desta feita, houve cada vez mais, uma necessidade de identificar mestres da retórica e persuasão. Os sofistas se apresentaram como este mestre, isto é, o primeiro professor profissional do ocidente (Martins, 2007).

[...] sofista indica um grupo social particular, isto é, professores profissionais que, explica Guthrie, “forneciam instrução aos jovens e davam mostras de eloquência em público, mediante pagamento.” Os sofistas foram os primeiros professores pagos na história da educação. Sofista é, pois, o mestre ou o professor de uma arte ou técnica ou ofício que exerce de forma admirável. [...] Ensina as ‘artes úteis aos homens’ e o faz usando uma arte especial, a retórica, que permite obter a atenção e a benevolência do interlocutor ou do ouvinte, persuadindo-o a aceitar o que lhe é dito (Chauí, 2002, p. 161).

Alves (2005, p. 19), por sua vez, aponta-nos três características interessantes deste processo educativo que ocorria na Grécia antiga:

- 1) a relação entre educador e o educando se realizava sob a forma concreta de relação entre preceptor e discípulo;
- 2) para mediar a relação educativa, o preceptor, quase sempre dotado de uma sólida formação humanística, selecionava, para cada aula e segundo a finalidade correspondente, um pequeno extrato de obra clássica, que, já na condição de conteúdo didático, possibilitava a instauração de lição, ou seja, a leitura inicial da sessão, a primeira operação do trabalho docente articulava todas as operações subsequentes, tanto as de natureza expositiva quanto as que envolviam discussão;
- 3) e, quanto ao espaço em que se realizava, o ato educativo poderia dar-se em jardins públicos e privados ou, também, em algum ambiente propício da residência do discípulo ou do preceptor e, mais tarde, na “escola” do monastério ou da catedral.

¹⁴ Estadista grego que, após a vitória de Atenas contra os persas, conduziu a democracia ateniense e logrou uma expansão imperial. A “era de Péricles” é sinônimo do auge de Atenas. (Martins, p. 39, 2007) -

Porém, sob uma perspectiva produtivista, este modelo apresentava baixos índices de produtividade, tendo em vista que a relação se dava de forma individual e singular entre mestre x discípulo, [...] cada aluno possuía seu próprio desenvolvimento, sendo cada ato educacional completamente único” (Belinasso, 2020, p. 49).

Entretanto, fugindo deste modelo nada produtivista, por meio do processo de cooperação simples, sob o domínio da igreja católica, o poder eclesiástico, já na Idade Média, começou a utilizar espaços exclusivamente direcionados para o processo de educação.

Aos estabelecimentos católicos, como os monastérios e as catedrais, coube um passo significativo no processo de produção daquilo que viria a ser, posteriormente, um elemento distintivo da escola moderna. Nos campos, por força de uma intensificação da demanda por educação, os monastérios iniciaram, de uma forma incipiente ainda, o agrupamento dos discípulos. Com isso, timidamente, começaram a surgir “escolas” nesses estabelecimentos, que nada mais eram do que espaços físicos devotados à atividade de ensino. De início, essas “escolas” eram dirigidas ao atendimento dos quadros em formação da Igreja católica. Os monastérios absorveram, em seguida, filhos da nobreza que quisessem dominar conteúdos do *trivium* (C. B. Ls ae ““t.” a.l.), , - , :ic. M.): IM , J à m E e S , , M, e ae. (S2,,2 m 3 , 0.. E, am e e G , ,o epS e.SSSS, sobretudo os de gramática. Posteriormente, as catedrais, instituições típicas dos burgos medievais e expressões de um momento em que a composição social ganhara maior complexidade, sob o feudalismo, incorporaram a “escola” e estenderam o atendimento não só aos jovens nobres como, também, aos filhos da burguesia (Alves, 2005, p. 22-23).

Isso fez com que naturalmente surgisse, ainda que de forma incipiente, aquilo que posteriormente se chamaria de processo de manufatura, ou, como Belinasso (2020, p. 50) claramente identifica “[...] os primeiros avanços produtivos da educação a qual teve como base central, a reunião de mestres e aprendizes no mesmo espaço físico”.

[...] foi por meio da reunião de um lado, dos aprendizes, e de outro, dos mestres, em um determinado local de trabalho que a “escola” conheceu o seu primeiro avanço

...,,C. (B. Ls ae ““t.” a.l.), , - , :ic. M.): IM , J à m E e S , , M, e ae. (S2,,2 m 3 , 0.. E, am e e G , ,o epS e.SSSS Durante a Idade Média a educação estava, fundamentalmente, centrada no estudo das Artes Liberais, divididas em duas bases: o *Trivium* e o *Quadrivium*. O *Trivium* constituía-se na formação voltada para a construção dos argumentos e da conversação; dele faziam parte a Gramática, a Dialética e a Retórica. São as artes sermocinales e foram assim definidas por Hugo de Saint-Victor: "A gramática é o conhecimento de como falar sem cometer erro; a dialética é a discussão perspicaz e solidamente argumentada por meio da qual o verdadeiro se separa do falso; e a retórica é a disciplina da persuasão para toda e qualquer coisa apropriada e conveniente". O *Quadrivium*, por sua vez, era composto pelas artes reais: a Aritmética, a Geometria, a Música e a Astronomia. Em grande parte do período medieval, o *Trivium* e o *Quadrivium* foram os pré-requisitos para o estudo da Teologia, mas sua importância cresceu à medida que os conteúdos das diversas artes liberais foram se expandindo, levando os estudiosos ao alargamento dos campos de pesquisa. (VasconcelloS, 1999).

produtivo e, conseqüentemente, possibilitou novas formas e mecanismos de aumento relativo de produtividade (Benini, 2012, p. 194).

Segundo relata Alves (2005, p. 25), algumas problemáticas derivadas deste novo modelo começaram a surgir, a saber,

[...] o mestre passava a atender um conjunto de discípulos, mas estes não eram subdivididos por níveis de domínio de conhecimento. Os recém-chegados incorporavam-se aos mais antigos e ouviam as mesmas lições. Nos anos subsequentes o mesmo ritual se repetia. Não existiam classes, portanto, associadas a níveis de formação dos estudantes. As dificuldades dos discípulos eram tratadas por um auxiliar do mestre, função atribuída, normalmente, a um instrutor ou estudante mais adiantado.

Desta feita, a sala de aula, que outrora recebia apenas o mestre e o aprendiz, agora recebia grandes quantitativos de alunos na relação com o mestre. Quanto maior a quantidade de aprendizes, maior era a produção, porém, mais complexo se tornava o trabalho do mestre no acompanhamento de cada aprendiz.

O que, rapidamente, num processo de divisão de trabalho, levou ao cenário, a figura de outro personagem, conhecido como mestre instrutor. Enquanto o mestre se ocupava em ministrar as aulas, o mestre instrutor se ocupava das particularidades singulares de aprendizagem de cada aluno. Possivelmente, podemos relacionar ao papel do auxiliar de sala na educação básica e/ou do tutor na modalidade Educação a Distância (EAD) no Ensino superior (Benini, 2012)

Até este ponto, já se tinha um espaço físico centralizado produtivo, onde vários alunos estavam reunidos com o professor e já havia uma categorização da divisão do trabalho com a figura paralela do auxiliar do professor. Seguindo os processos indicados por Marx (2017), a saber, artesanato, manufatura e industrialização, o campo educacional teve, de fato, concretizada sua migração do artesanato para o processo de trabalho manufatureiro. Além destes indicativos, surge a ferramenta padrão que auxiliaria a consolidação do sistema de produção manufatureiro em larga escala na educação: a didática magna, uma vez que serviria como manual que auxiliaria o surgimento das salas coletivas e as normativas e métodos de aplicação de aula em escala, isto é, para mais de um aluno

Esta mudança processual também foi marcada por movimentos sociais de resistência dos trabalhadores docentes, principalmente aqueles que atuavam interinamente, exercendo a sua autonomia e autoridade intelectual (Benini, 2012). Esses movimentos de resistência se davam, não por menos, mas por conta de que, os espaços educacionais estavam transformando

o processo de educativo, à época, em um espaço de produtividade. Muitos educadores negavam filiar-se a estes espaços laboriosos, estruturados e privados de educação para exercer sua autonomia e autoridade intelectual de forma autônoma e itinerante.

A esta época já era evidente a consolidação de uma rica e próspera burguesia que se desenvolvia, principalmente, através do comércio marítimo que, em contrapartida, permitia uma grande concentração urbana e conseqüente expansão das cidades. Este cenário, modificou profundamente a vida social e gerou novas demandas sociais antes ignoradas. E, no sei da vida privada surgiram alterações que impactariam profundamente a educação

Outrora, o primogênito era o único dos filhos que recebia uma preparação para desempenhar os papéis da vida adulta. Os demais eram criados sem muitos cuidados e expectativas. No entanto com a modernidade surgia uma preocupação cada vez mais evidente de cuidar dos pequenos não só assegurando condições. de sobrevivência, mas garantindo também uma educação mais cuidadosa e afetiva (Garcia2014, p. 315-316).

Acompanhando estas mudanças nos sociais das famílias, a escola também sofreu uma mudança significativa rompendo com o ensino veiculado pelas “[...] escolas católicas baseado em métodos mnemônicos e individualizado que predominou ao longo do período anterior ao século XV” (*ibid* p. 316).

Estas múltiplas transformações sociais, econômicas e políticas exerceram papel fundamental para a criação de um modelo racional de organização do ensino. A Didática Magna de Comenius tornava-se, dentro daquele cenário a ferramenta ideal para comportar adequadamente, do ponto e vista da burguesia da época, um processo de sistematização na criação de modelo de ensino ampliado e produtivo que pudesse atender aos filhos da elite burguesa.

Estas concepções estão bem claras nas páginas introdutórias da obra *Didática Magna*, de sua autoria:

Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos ou Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. [...] A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido

progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade (Comenius, 2001, p. 03)

Nas palavras iniciais de Comenius, identifica-se a intenção de criar uma ferramenta universal que pudesse ser usada pelo mestre para “ensinar tudo a todos”. Outra notável intenção é a de massificar a oferta da educação formal, não apenas por conta das primeiras linhas escritas que falam na inclusão de “todas as comunidades de qualquer Reino cristão”, mas, sobretudo, pela citação “o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais”, em clara alusão ao aumento da produtividade através de um método. Também se identifica características da racionalização do trabalho, a partir do momento em que fica evidente que o método deve evitar o desperdício e aumentar os níveis de produção, devendo haver “[...] menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso” (Comenius, 2001, p. 03).

Ainda é possível abstrair outros aspectos, neste sentido, observando-se a fala de Comenius.

É necessário um colégio de doutores que coopere na realização da empresa (projeto). Portanto, o ponto central de toda esta questão está na preparação de livros *panméticos*. E esta preparação depende da constituição de uma sociedade de homens doutos, hábeis, ardorosos para o trabalho, associados para levar a bom termo uma empresa (projeto) tão santa, e nela colaborando, cada um segundo os seus meios. Mas esta empresa (projeto) não pode ser obra de um só homem, principalmente se está ocupado em outras coisas, e não tem conhecimento de tudo aquilo que é necessário colocar na *panmética*; e talvez até, para realizar tal trabalho, não seja suficiente a vida de um homem, se tudo se fizer dentro da máxima perfeição. É necessária, portanto, uma sociedade de pessoas escolhidas. *ibid*, p. 163).

Outro aspecto claro, identificado no texto de Comenius, é a evidente indicação da base do aumento da produção estar na divisão do trabalho. Enquanto a educação precisa aumentar sua produtividade, o docente precisa ensinar menos, e o discente aprender mais, em clara evidência ao processo de racionalização do trabalho. Ademais, em alusão ao processo de divisão do trabalho, surge também o instrumento de trabalho do professor, o material didático, cuja produção é derivada do trabalho especialista, ou seja, sua produção deveria ser facultada a especialistas por área de conhecimento estando o professor separado deste processo.

“Em síntese, a partir do momento que se tem uma padronização do método educacional, se afastando da exclusividade para com cada aluno e criando um modelo de certa forma homogêneo pautado em um instrumento de trabalho, se tem um trabalho docente manufatureiro” (Elinasso, 2020, p. 51). Essas foram as últimas características que desfiguraram o trabalho docente do processo artesanal adequando-o para o trabalho manufatureiro. Porém,

conforme bem lembrado por Belinasso (2020) e Benini (2012), o trabalho docente possui suas especificidades, diferentes de outros campos de produção dentro do modelo manufatureiro, pois, o processo de fragmentação do trabalho ocorre apenas de forma parcial.

Com a produção em escala do livro didático, ou seja, com a produção do instrumento do trabalho docente apartada do trabalhador docente, realizada então por especialistas nesta função, a terceira forma de aumento da produtividade da escola, em sintonia com o processo de trabalho em sentido universal, deveria ocorrer na fragmentação do próprio trabalho. Entretanto, embora tal processo singular assuma características do processo universal da produção manufatureira, é importante destacar que a produção manufatureira da escola tem suas particularidades. Assim, ainda que já fosse possível visualizar uma divisão entre concepção e execução no processo de trabalho docente com a produção manufatureira, o processo de fragmentação é apenas parcial (Benini, 2012, p. 197)

Outrora, os moldes manufatureiros seguem próximos daqueles propostos por Comenius, ainda no século XVII. E a manufatura no processo de trabalho docente justifica-se à medida que

[...] a despeito de haver sido dividido e simplificado, o trabalho docente não foi de todo objetivado, como aquelas atividades produtivas mais avançadas que já foram automatizadas. O trabalho docente mantém ainda algum grau de complexidade, na medida em que a escola moderna não permite prescindir da presença de um professor diante de um coletivo de alunos, para o desempenho da tarefa educativa. E o modo de ensinar que se mostrou mais profícuo para a expansão da escola moderna foi o ensino simultâneo, que é o modo predominante em todos os níveis de ensino no tempo presente. (ancillotti, 2013, p. 2-3)

E desta forma, a atividade docente foi se estruturando, padronizada na perspectiva da linha de produção cujo objetivo é o aumento da produtividade, criando paradigmas e, cada vez mais, uma identidade associada às estruturas mercantilistas e neoliberais, enquanto seus executores – os professores foram precarizados continuamente com o passar do tempo ao passo que a área da educação incorporava cada vez mais características fabris.

O istema fabril se desenvolveu a medida em que incorporou elementos do conhecimento científico, tecnológico e técnico. O trabalho, outrora desenvolvido a través da força humana, destreza e experiencia, é aos poucos – ou rapidamente – substituído por processos automatizados libertando as organizações capitalistas cada vez mais do trabalhador na busca incessante pela acumulação de capital. Este é o trabalho fabril, um modo de produção ancorado em processos racionais automatizados com produção de valor em escala ascendente e pouca autonomia para o trabalhador (Marx, 1968; Basso, 1998).

E, como já mencionado anteriormente, a área da educação não se dissociou das demais áreas produtivas. Em pleno século XXI, o cenário do trabalho docente não seria muito diferente dentro do contexto da atual conjuntura e do ideário da sua sociedade capitalista, haja vista que o desenvolvimento histórico da profissão docente não se desenvolveu das múltiplas formas de trabalho durante a evolução dos processos de produção capitalista, muito embora possua, em seu escopo legal, estrutural e normativo algumas particularidades, as semelhanças sobrepõem-se.

O esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista induziu o capital a buscar estratégias de recuperação das taxas de lucro através das propostas neoliberais, que enxergavam no Estado, e em suas políticas sociais, como o grande vilão da economia. Os intelectuais comprometidos com as bandeiras do neoliberalismo declaravam que as despesas do Estado com políticas públicas e o poder dos sindicatos destruíam os níveis necessários de lucro das empresas (Gomes *et al.*, 2012, p. 274).

As grandes crises estruturais do sistema capitalista impulsionaram reformas na área da educação que, por sua vez, viu-se inserida em contextos até então industriais, tais como redução de custos operacionais, gerenciamento e controle sobre a ação docente. Estando a área da educação associada ao ideário de produção capitalista, vale ressaltar que:

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção –por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira da existência de todas as anteriores classes industriais. A contínua subversão da produção e, com isso, todas as relações sociais, a permanente incerteza e a constante agitação distinguem a época da burguesia de todas as épocas precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com o seu cortejo de representações e concepções secularmente veneradas; todas as relações que as substituem envelhecem antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se dissolve no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são enfim obrigados a encarar, sem ilusões, a sua posição social e as suas relações recíprocas (Marx; Engels, 1998, p. 8).

Embora algumas práticas se perpetuem, outras transvestem de novas, mas a finalidade sempre se repete, pois [...] o acúmulo de riquezas tendo como contraponto a exploração do trabalho e a produção de um maior abismo entre a classe dominante burguesa e a classe trabalhadora (Gomes, 2017, p. 04).

Desta feita, [...] as medidas afetaram seriamente as condições de trabalho do professor, que há longa data já não eram consideradas satisfatórias (Moura *et al.* 2019, p. 03). Sobre estas condições de trabalho do professor Barros (2013) Pereira Junior (2017), e Gomes

(2019) compreendem referir-se ao conjunto de recursos que possibilitam ao docente a efetiva realização do seu trabalho. Isto envolve pode envolver infraestrutura, materiais disponíveis, serviços de apoio e sistema de remuneração. A precarização surge ou se intensifica justamente quando algo dentro deste escopo não é disponibilizado para o profissional docente e/ou é incompatível com a real necessidade, inviabilizando assim a efetivação do ensino e aprendizagem de boa qualidade.

Coincidentemente, ou não, dentro do espectro capitalista, estas condições desvelaram-se com o declínio do Estado de bemestar social, “[...] que tinha como premissa a intervenção do Estado na economia, na promoção dos direitos sociais e no combate ao desemprego” (Moura *et al* 2019, p. 03), no início dos anos 1970, justamente no período em que as indústrias e organizações empresariais observavam com espanto o modelo de produção toyotista que abriu um novo espectro as investidas capitalistas e que se seguem até os tempos hodiernos.

Assim, fica mais evidente como a área da educação não se dissociou das demais áreas produtivas dentro do sistema de produção capitalista. Como isso aconteceu pode ser narrado por (Gomes *et al.*, 2012, p. 275)

Nesse cenário, os Estados Nacionais, fortalecidos na defesa da ordem burguesa, com a privatização das empresas estatais e com promoção de políticas de defesa da liberdade econômica, fortalecem a defesa do mercado como agente regulador das relações sociais. Assim sendo, o discurso conservador neoliberal equipara tudo o que é estatal com a ineficiência, a corrupção e o desperdício, enquanto que a “iniciativa privada” surge sublimada como a esfera da competência administrativa, da probidade e da austeridade

Conceitos como privatização e liberdade econômica surgiram apontados pelos capitalistas neoliberais como soluções viáveis e urgentes para recuperação do sistema cuja crise econômica e os problemas sociais oriundos foram causados pela ingerência administrativa do governo, sendo necessária uma intervenção ativa do setor privado na administração pública (Moura *et al.*, 2019). Os Estados, comprando este ideal capitalista neoliberal, injetaram muitos recursos, que deveriam ser aplicados em políticas públicas sociais, para socorrer os capitalistas no processo de recuperação, enquanto os recursos finitos se esgotavam e o governo deixava de promover o bem-estar-social (até 2010). Assim, as reformas neoliberais alcançaram a área educacional, tendo como novo agente a iniciativa privada reforçada por órgãos internacionais como o Banco Mundial, tendo como efeitos imediatos a “[...] redução no orçamento para fins

sociais, políticas de controle do déficit fiscal, não cumprimento de metas propostas nos documentos oficiais” (Moura *et al.*, 2019, p. 06)

E, conforme especifica Saviani (2008, p.448-449, as condições de trabalho do profissional docente também declinaram, neste interim

Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo a regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentados da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em dose homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pede-se aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola e suprimindo suas dificuldades específicas.

Eficiência e produtividade no contexto da educação que já foi uma preocupação da cultura educacional grega e do poder eclesiástico na idade média quando espaços de ensino e aprendizagem eram dominados pela igreja católica, cujas reformas evidenciaram os seus primeiros avanços produtivos nos espaços educacionais. Entretanto, com a ascensão e o estabelecimento do sistema produtivo capitalista neoliberal, os professores, como já visto, tiveram um aumento significativo em suas atribuições e responsabilidades -com tarefas que, inclusive, superam o compromisso em sala de aula, - sem que para isso houvesse uma paridade no processo de melhorias e valorização da profissão docente.

Na área educacional este processo racional também teve a finalidade da criação de valor e que modifica significativamente a natureza da atividade docente, incorporando cada vez mais elementos do processo do trabalho fabril nos espaços de ensino e aprendizagem também impactando as condições de trabalho docente reduzindo a autonomia vinculando cada vez mais a atividade docente às formas capitalistas de produção.

O sistema fabril capitalista fomenta a depreciação das condições de trabalho, reduz ou até mesmo anula a autonomia e participação docente em atividades conceituais desconfigurando a essência da sua atividade (Cabrera e Imenez, 1991). Como exemplo, cada

vez mais os docentes veem sua autonomia reduzida na hora de escolher metodologias, selecionar bibliografias e produzir materiais pedagógicos sendo esta responsabilidade transferida aos grandes grupos educacionais produtores de ambientes virtuais de aprendizagem e dos materiais pedagógicos, bibliográficos nele inseridos e documentos normativos (plano de ensino). Assim, veem a perda do seu controle no processo de planejamento em sala de aula restando apenas a atividade de execução.

A especificidade do trabalho docente perpassa por condições subjetivas de trabalho que se refere formação e a condições objetivas, estes referentes às condições efetivas de trabalho o que engloba desde a prática pedagógica (planejamento, preparação de aula, seleção de material pedagógico) até a remuneração (Basso, 1998). Isto, conforme apontado por Vygotsky (1993), a partir de uma perspectiva do trabalho docente articulado não de forma mecânica, mas separada.

Ainda no final do século passado alguns autores (ngueta 1991; Apple 1987; Pucci, Oliveiraguissardi 1991) já apontavam para a tendência da proletarização do trabalho docente frente ao crescente amadurecimento das TDICS e sua inserção nos espaços de ensino e aprendizagem. “O processo fabril é altamente objetivado limitando a autonomia possível do operário na execução das suas tarefas” (Basso, 1998, p. 02). A atividade docente, por sua vez, sempre possibilitou uma margem de autonomia no seu planejamento e execução. Entretanto, com o desenvolvimento dos diversos sistemas educacionais, esta autonomia docente tem sido dirimida consecutivamente em uma clara migração ao modelo fabril.

Segundo Basso (1998) e Duarte (1993) o trabalho docente tem por finalidade conduzir o aluno, através de ações mediadoras, em sua formação para a vida cotidiana em suas diversas esferas sociais, enquanto ele, o aluno, acessa e se apropria de objetivações como ciência, arte, moral etc. e desenvolve sua postura crítica.

E nesta condução, ocorre o trabalho docente alienado. Ocorre que, como já revisitado nas seções anteriores, antes da divisão social do trabalho exploratório do sistema industrial capitalista, existia uma intersecção entre o significado e o sentido das ações na atividade de trabalho. Entretanto, a partir da instauração do sistema produtivo e econômico capitalista, houve uma ruptura entre o sentido e o significado da ação na atividade de trabalho. E, diante as relações sociais de dominação e sem a compreensão do significado e sentido da ação, o trabalhador torna-se alienado do objeto do seu trabalho.

Sendo entendido, assim, como meio de existência, como uma aparente atividade, como exterior ao trabalhador e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das potencialidades alcançadas pelo gênero humano (Basso, 1998, s/p).

Na sociedade capitalista, na qual as relações sociais são de dominação, a alienação está presente em maior ou menor grau. E o trabalho docente, por ter adquirido características da produção fabril, também se enquadra neste aspecto do trabalho alienado que, por sinal impõe-se ao ser humano como mero meio de subsistência fisiológica, um meio de vida, enquanto que, além da subsistência física, o trabalho deveria criar meios necessários para o processo de humanização (Marx, 1984).

Assim, o trabalho docente encontra-se alienado à medida “[...] que seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação” (Basso, 1998, s/p).

Se o docente trabalhar apenas para garantir sua sobrevivência, apenas pelo salário, sem ter consciência da sua participação na produção de objetivações não correspondendo ao real significado de sua atividade e de seus reflexos sociais, ele é alienado. “[...] existe alienação quando ocorre um abismo (...) entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (Heller, 1992, p. 38). Essa produção e significado são entendidos como “[...] função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas” (Basso, 1998, s/p).

Pois bem, a partir de tais perspectivas, o problema se alarga ao ponto de afetar o processo educativo, pois ao desempenhar o trabalho alienado, o docente descaracteriza sua própria prática educativa.

No caso da alienação do trabalho do professor, sua atividade não concorrerá para seu enriquecimento subjetivo, para a condução da vida através de relações conscientes do indivíduo com a genericidade, isto é, realizará uma atividade "constitutiva, externa" que não desenvolve novas capacidades, não cria necessidades de outro nível, não aprimora seus conhecimentos e não se autorrealiza. Haverá, então, comprometimento da apropriação e da objetivação dos alunos, ou seja, da qualidade do ensino (árkus 1974, p. 51 *apud* Basso, 1998, s/p).

E por mais que se questione sobre o que motiva o professor a realizar seu trabalho Basso (1998) assevera que não se trata necessariamente de subjetividades (interesse, amor pela educação, desejo de transformar através da educação etc.), mas sim com a necessidade da ação

do professor, captada por sua consciência e ligada às reais condições objetivas (recursos físicos das instituições de ensino, aos materiais didáticos, à organização das instituições de ensino em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, a remuneração etc) em que sua atividade se efetiva.

Professores bem-sucedidos são aqueles que conseguem integrar significado e sentido. São professores com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante (Basso, 1998, s/p).

No momento em que estas condições objetivas de trabalho se concretizam, o professor se realiza “[...] como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las” (Basso, 1998, s/p). Do contrário, seu trabalho é desenvolvido na situação de alienação, resumindo-se a reproduzir mecanicamente conteúdos imutáveis e repetitivos apenas para garantir sua sobrevivência, pois “[...] ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína a sua mente” (Marx 1984, p. 153) causando uma disruptura social entre o significado e o sentido do trabalho docente.

Desde então, um retrato recorrente do docente e do sistema educacional no sistema educacional hodierno são professores sobrecarregados dentro e fora da sala de aula, dentro e fora do expediente, submissão às exigências de diversas avaliações externas e internas, controle rígido do seu trabalho, baixa remuneração, condições de trabalho insalubres a saúde física e mental (Moura *et al.*, 2019) desvelando um processo contínuo de precarização do trabalho docente.

Assim, segundo o pensamento marxista, o trabalho docente é um segmento que, mesmo dentro do modo de produção do sistema capitalista, prosseguiu ancorado no modelo neoliberal produtivista e suas tecnologias. Porém, isto, por outro lado, não pode ser compreendido como um ponto positivo na linha do tempo da área educacional, haja vista que a EAD, na consolidação da sua fase *online*, incorporou ao trabalho docente transformações profundas, como, por exemplo, a mecanização do trabalho, além de agregar outras atribuições, responsabilidades e tarefas ao docente já precarizado, sob o pretexto da flexibilização do trabalho docente, redução

de custos operacionais e garantias da manutenção dos postos de trabalho. Esses aspectos e a própria modalidade são discutidos na próxima seção

3. UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE MATERIALIZADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nosso dia vai chegar
 Teremos nossa vez
 Não é pedir demais
 Quero justiça
 Quero trabalhar em paz
 Não é muito o que lhe peço
 Eu quero o trabalho honesto
 Em vez de escravidão
 Deve haver algum lugar
 Onde o mais forte não
 Conseguir escravizar
 Quem não tem chance

(Russo, 1986)

Henrique é um jovem de eletricitista de 29 anos. Desempregado e morador de um bairro pobre da periferia de Maceió, aprendeu desde a tenra idade o valor do trabalho. Logo cedo, com a necessidade de ajudar os pais nas contas do lar, fez um curso de eletricitista. Com a formação técnica, nunca conseguiu emprego formal, dependendo de pequenos trabalhos elétricos para ajudar em casa.

Se interessou e ganhou uma bolsa parcial de estudos no ensino superior para cursar engenharia elétrica. Porém, ainda lhe faltavam proventos para pagar a parte da bolsa de estudos. Sem conseguir oportunidades no mercado de trabalho, conversou com o pai, financiou um carro popular, cadastrou-se na plataforma Uber e, nos horários em que não estivesse em sala de aula ou realizando os trabalhos de eletricitista, decidiu rodar de Uber.

Henrique realiza pequenos trabalhos como eletricitista durante a semana, roda durante 8 horas pelo aplicativo, aproximadamente e, no turno da noite cursa engenharia elétrica. Henrique é seu próprio patrão. Escolhe o horário de iniciar, de almoçar e de concluir seu expediente.

Porém, não determina uma hora fixa para estas. Possui um sistema rígido de controle, por parte da Uber, com metas específicas com tempo mínimo para estar à disposição no aplicativo, e para aceitar e/ou recusar corridas. Seu automóvel precisa atingir exigências, como um condicionador de ar instalado e funcionando. Todas as despesas operacionais são custeadas pelo próprio. Sem vínculo empregatício, qualquer sinistro que porventura ocorra e ele não possa estar disponível, não terá direito a nenhuma assistência, por parte da empresa, e estará sem

remuneração durante os dias em que estiver *offline*. Porém, mesmo diante de todo o estresse causado pela sua rotina muito aguda, ele é muito grato a Uber por ter esta oportunidade de trabalho.

Henrique é um personagem fictício desta tese, mas poderia ser um trabalhador do mundo real, pois rotinas e histórias como esta podem ser facilmente identificadas atualmente.

Durante o período de pico da pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus), em 2021, 62% dos motoristas e 54% dos entregadores responderam, ao se cadastrarem no aplicativo Uber, que o fizeram por conta do desemprego. 87% afirmaram que sem o trabalho no aplicativo não teria sido possível atender necessidades financeiras na pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) (Exame, 2021).

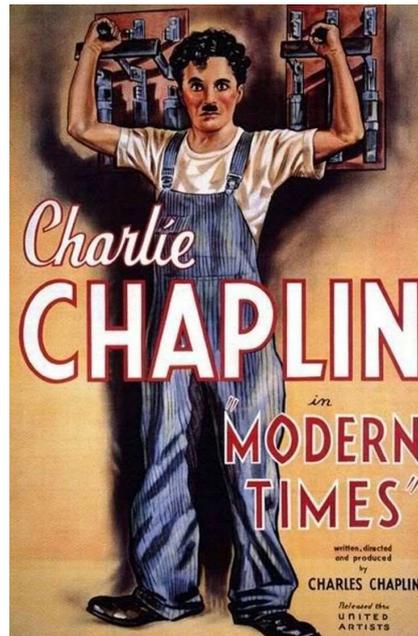
Desde a grande crise econômica de 1929, a economia mundial não sofria um grande revés. O desemprego foi um dos principais efeitos colaterais da pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus). Para muitos trabalhadores desempregados, enxergam no serviço de aplicativo da Uber uma possibilidade de acesso fácil para a composição principal ou complementar de fonte de renda.

A Uberização (Lee, 2017) do trabalho é um fenômeno mundial que tem se consolidado ainda mais durante este período de crise econômica por conta da pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus). Esta seção fará uma análise sobre o processo de Uberização do trabalho docente no desdobramento do teletrabalho e ensino remoto emergencial.

Entretanto, em primeiro plano, na subseção Uberização do trabalho: a valorização do capital constante em detrimento da desvalorização do capital variável, são abordados os conceitos e história do processo de Uberização.

Reflete-se, ainda, sobre como o fenômeno da Uberização do trabalho caracteriza-se pela ausência de direitos trabalhistas, pela jornada ilimitada de trabalho, uso de aplicativo enquanto meio de trabalho e pela responsabilidade do trabalhador na obtenção e manutenção dos instrumentos laborais. E, sob a ótica de Marx (1971), discute-se sobre o lugar do trabalhador e da maquinaria no processo de Uberização do trabalho e como o trabalhador deixou de ser prioridade no processo produtivo capitalista, dando seu lugar de importância à maquinaria, dentro de uma nova tendência de relações trabalhistas articulada ao uso de recentes tecnologias, conforme expressada na imagem extraída do filme *Tempos Modernos*.

FIGURA 0: FILME TEMPOS MODERNOS



Fonte: <https://encurtador.com.br/avHY1>

Por fim, na subseção Ensino Remoto Emergencial: precarização à inglesa do trabalho docente, é abordado como, de forma sutil, porém voraz, o Toyotismo lançou as bases da flexibilização do trabalho no sistema de produção capitalista. Discute-se, também a forma como ocorreu esta mutação do presencial para o virtual, afetando a área da educação, especialmente durante a recente crise pandêmica mundial, aprofundando o processo histórico de precarização do professor exigindo dele uma resposta rápida sobre cenários e competências sobre quais ele não possuía domínio e como isso impactou suas atividades. Desta feita, em analogia à seleção natural, analisa-se como o professor teve que se adaptar aos novos cenários para seguir em buscas de novas oportunidades no mercado de trabalho.

3.1 Uberização do trabalho: a valorização do capital constante em detrimento da desvalorização do capital variável

Uberização do trabalho é um desdobramento das transformações pelas quais o capitalismo postulou sobre o mundo de trabalho impactando aos processos produtivos

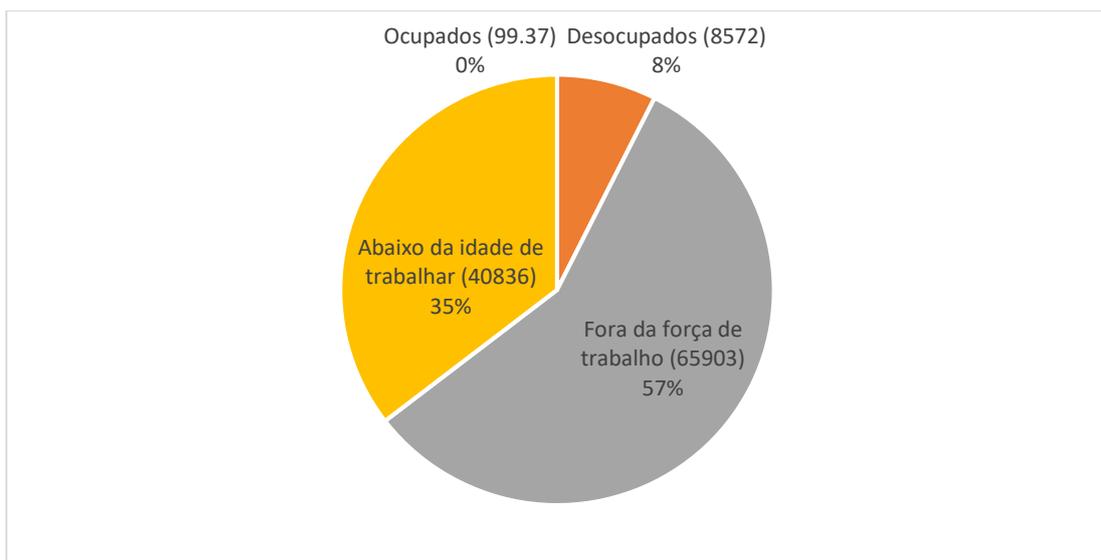
Conforme já tratado anteriormente na seção , as teorias da administração, sob evidente influência de práticas douniverso capitalista, buscaram, dentro escopo estrutural das organizações, a proposição de estruturas que possibilitasse, de forma tênue, contrabalancear a dinâmica de acumulação de capital frenteàs crises perpassadas pelo próprio sistema capitalista.

Os avanços sociais, principalmente nas conquistas dos direitos dos trabalhadores, observados entre as décadas de 1940 e 1960 e o posterior amadurecimento das recentes tecnologias digitais, a partir da década de 1980, objetivando a maximização e acumulação de capital e a flexibilização das responsabilidades das empresas para com os trabalhadores, foram forças motrizes pela busca por modelos autossustentáveis de organização, dentro da perspectiva de reestruturação produtiva do capital, e guiou a proposição de novas tendências nas relações de trabalho. A Uberização é um destes fenômenos.

Hodiernamente, o mercado de trabalho passa por uma crise evidenciada e aprofundada pela recente pandemia, o que tem causado muita instabilidade e insegurança em diversos campos profissionais e para a classe trabalhadora, para não dizer: desemprego.

O desemprego refere-se às pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos), que estão disponíveis, tentam buscar ocupação no mercado de trabalho, mas que não conseguem se alocar-se profissionalmente (IBGE, 2022). No primeiro trimestre 2023 o desemprego no Brasil atingiu 8,6%, representando 9,2 milhões de desempregados (IBGE, 2023). Se comparado ao último trimestre de 2022, houve uma pequena queda, porém, ainda representa números altos se comparado com o histórico dos anos anteriores.

FIGURA 0: POPULAÇÃO BRASILEIRA, DE ACORDO COM AS DIVISÕES DO MERCADO DE TRABALHO, 4º TRIMESTRE 2023



Fonte: adaptado de IBGE, 2023.

Diante este cenário crescente de desemprego e instabilidades econômicas, o mercado capitalista tem inserido novos conceitos e práticas na relação com a classe trabalhadora, no intuito de relaxar o vínculo empregatício, ao passo que diversos trabalhadores têm se visto forçados a se submeterem a contratos de trabalho precarizados. A Uber, em especial, tem servido como parâmetro de referência para generalização devido ao seu formato, onde atua globalmente através da oferta de serviço de transporte de milhões de trabalhadores.

A empresa se apresenta como uma plataforma colaborativa entre motoristas e usuários. É vista pela população que faz uso do serviço como democrática porque barateia o custo do transporte, mas na prática, o que ocorre com a entrada da empresa é uma devastação das conquistas de transporte público e a piora da mobilidade urbana com um número excessivo de transportes individuais de passageiros nas cidades em que existe o serviço (Silva, p. 230).

A Uber foi pioneira na implantação de um sistema de prestação de serviços, a distância, mediados por uma plataforma digital, cujo canal de interação com clientes e parceiros dá-se, exclusivamente por meio de uma plataforma digital acessível por aplicativo para computador e/ou dispositivos móveis.

A Uber Technologies Inc. foi cofundada na Califórnia, Estados Unidos, no ano de 2009, pelo empreendedor canadense Garrett Camp e pelo empresário Travis Kalanick. Seus idealizadores, após dificuldades em conseguir táxi em Paris, França, inicialmente propuseram a criação de um serviço de táxi de luxo na Califórnia. Em 2010 o aplicativo para sistema operacional *Android* e *Iphone* foi lançado. Entretanto, o negócio logo ganhou popularidade e os produtores viram uma oportunidade de estender o serviço ao público comercial e residencial em geral. Assim, em 2011 Uber iniciou seu projeto de internacionalização e hoje possui aproximadamente 1 milhão de motoristas e entregadores cadastrados e 22 milhões de usuários cadastrados em seu sistema. A Uber chegou ao Brasil em meados do ano 2014. Atualmente, o país possui em sua base de dados 1 milhão de motoristas e entregadores, 22 milhões de usuários e está presente em mais de 500 cidades. Em termos mundiais, a Uber está presente em 71 países, 3.5 milhões de motoristas e entregadores, 20 mil funcionários, 101 milhões de usuários que realizam aproximadamente 17 milhões de viagens ou entregas por dia no mundo (UBER, 2022).

A Uber atua na prestação de serviços de transportes urbanos, embora não possua automóveis e/ou vínculo empregatício com motoristas. Com isso, a empresa consegue oferecer serviços diferenciados dentro do seu segmento, como por exemplo, preços mais competitivos, rapidez na entrega dos serviços e um sistema que oferece uma relativa segurança

aos clientes com videomonitoramento, rastreamento via Sistema de Posicionamento Global (GPS) e pagamento automático por meio de cartão de crédito pré-cadastrado na plataforma (Franco Ferraz, 2019).

A Uberização caracteriza-se pela “[...] ausência de direitos trabalhistas, pela jornada ilimitada de trabalho, uso de aplicativo enquanto meio de trabalho e pela responsabilidade do trabalhador na obtenção e manutenção dos instrumentos laborais” (Pinheiro, Souza Guimarães, 2018, p. 55).

[A] Uber não é proprietária direta das ferramentas e meios de produção (o automóvel, o celular), mas controla ferreamente a propriedade dacapacidade de agenciar, de tornar viável a junção entre meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um “emprego” (Fontes, 2017, p.56).

Desta feita, o motorista colaborador da Uber é detentor de quase totalidade dos meios e produção (capital constante), mas não é proprietário dos recursos sociais de produção. Assim, trabalha como autônomos, sem qualquer vínculo empregatício, assumindo diversos riscos tanto sobre o capital constante (os meios de produção que lhe pertencem) quanto sobre si próprio (capital variável), pois sobre estes, é o único responsável. Entretanto, os colaboradores são fortemente controlados pela companhia e pelos consumidores dos seus serviços seguindo regras rígidas de jornadas de trabalho com metas mínimas de produtividade e comportamento que, se descumpridas, desqualificam-no no exercício desta função na plataforma. Sobre tais condições, a Uber consegue investir em tecnologia ‘seu capital constante mais importante’ e maximizar controle sobre os processos operacionais desenvolvidos pelos seus colaboradores, além de acumular capital em mais de 60 países, sem possuir veículos e vínculos com colaboradores.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora empreste o radical do seu nome para designar o fenômeno da Uberização, esta tendência não se restringe apenas à empresa Uber. “Consiste numa nova uma tendência de relações trabalhistas articulada ao uso de recentes tecnologias e que abrange diversas empresas e tipos distintos de serviços prestados” (Pinheiro, Souza Guimarães, 2018, . 55).

Esta tendência representou uma espécie de síndrome de insegurança para a classe trabalhadora configurada por incertezas sociais, insegurança empregatícia, contratual e de representação (ALVE, 2009), intensificando a espoliação da força de trabalho, potencializador do desmonte dos coletivos sindicais e precarizando o mercado de trabalho (Pinheiro, Souza Guimarães, 2018)

Seu formato de atuação caracteriza-se pelo fato de que “[...] o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar” (Silva,2019, p. 230), de forma autônoma, sem garantias e direitos trabalhistas e com uma grande rigidez de supostos deveres trabalhistas.

Este formato de contratação, a Uberização, é um novo desdobramento no processo de terceirização de serviços. Nele, as empresas desenvolvem estratégias para a implantação de mecanismos de transferência de custos para os trabalhadores autônomos, sem que para isso eles, os trabalhadores, tenham mínimas garantias, entretanto, mantenham o status de subordinação da relação empresa x empregado. “Nesse tipo (ou ausência) de vínculo, as formas de controle são (aparentemente) pouco tangíveis, pois não há horário fixo de trabalho, o trabalhador não é um empregado e a empresa não é sua contratante”. (Silva, 2019, p. 230).

A Uberização ancora-se no argumento da Economia do Compartilhamento, - também designada como consumo colaborativo, economia em rede, plataformas igual-para-igual, economia dos bicos, economia da viração, economia sob demanda -, representa um novo conceito de empreendedorismo que utiliza a grande rede digital - geralmente através de aplicativos mobile - para conectar nichos de consumidores com determinados provedores de serviço para trocas no mundo físico, a exemplo de aluguéis imobiliários de curta duração, viagens de carro, realização de tarefas domésticas, entre outras (Silva, 2019).

A Economia do Compartilhamento, promete ajudar prioritariamente indivíduos vulneráveis a tomar controle de suas vidas, tornando-os microempresários que podem se autogerenciar, entrando e saindo deste novo modelo flexível de trabalho com a ideia de ganhar uma “graninha extra”, ou mesmo tendo-o como única renda num momento de desemprego (lee, 2017, p.27).

No caso da Uber, a pioneira neste tipo de serviço, a Uberização, ancorando-se na Economia do Compartilhamento promete ser uma resposta sustentável de pequeno impacto ambiental na redução de poluentes, bem como do desapego e vaidade do consumismo e a consolidação do cooperativismo. “Por que não usar a Uber em vez de comprar um carro? Podemos priorizar o acesso em detrimento da propriedade, e nos livrarmos de um consumismo ao qual muitos de nós nos sentimos presos” (lee, 2017, p.23). Entretanto, esta promessa não se materializou. Pior ainda, “a economia do compartilhamento está propagando um livre mercado inóspito e desregulado” (lee, 2017, p.23), gerando consequências sociais desastrosas, principalmente para a classe trabalhador operacional, desregulamentando o de forma generalizada o mercado, reduzindo autonomia e precarizando o trabalho de seus prestadores de

serviço, enquanto, em paralelo, produz acumulação de grandes fortunas para uma nova força digital global de gigantes corporativos (Silva, 2019).

Muitas companhias da Economia do Compartilhamento estão dando fortuna a seus investidores e executivos e criando bons empregos para seus engenheiros de programação e marqueteiros, graças à remoção de proteções e garantias conquistadas após décadas de luta social, e graças à criação de formas de subemprego mais arriscadas e precárias para aqueles que de fato suam a camisa (Lee, 2017, p.24).

Com base na premissa da economia de compartilhamento e no sucesso capital evidenciado pelos fundadores da companhia¹⁵, a Uber tornou-se referência no processo de precarização contemporâneo nas relações de trabalho, tanto que “Seu enorme impacto já gerou novos termos, como a ‘uberização das relações de trabalho’ e um verbo, ‘uberizar’” (Fontes, 2017, p.54).

Assim como ocorreu como o Fordismo e o Toyotismo, a Uberização representa a emergência de um novo padrão de organização do trabalho. Neste caso específico – uma herança do sistema de produção Toyota – possui como ponto fundamental a flexibilidade nas relações entre o empregador e o trabalhador, isto é, autonomização dos contratos. Aquele contrato de trabalho que elimina a contratação por jornada de trabalho com remuneração mínima fixa, e torna o trabalhador um autônomo, que exerce sua atividade por conta própria recebendo a remuneração variável ancorado na medida da exploração de sua própria força de trabalho – quanto mais explorada, ‘mais’ se ganha; quanto ‘menos’ explorada, menos se ganha; se, porventura, o trabalhador em determinado momento não puder explorar sua força de trabalho, não recebe remuneração e qualquer tempo livre torna-se tempo de lucro, isto é, momento para explorar sua força de trabalho em busca do aumento de renda – em detrimento da ausência de previsão de estabilidade, seguridade social e de proteção prevista na legislação trabalhista. “É o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho” (Pochmann, 2016, p.17).

¹⁵ O valor de mercado da Uber (mais de 64 bilhões de dólares em 2016, seis anos após a sua fundação) supera o da maior companhia de aluguel de veículos do planeta, além da Ford e General Motors; o do Airbnb iguala-se ao da maior cadeia internacional de hotéis (InternContinental) e, apesar de integrarem indústrias aparentemente prosaicas (táxis, aluguel de residências), os fundadores de cada uma são agora bilionários (Slee, 2017; Abílio, 2017).

Não há jornada de trabalho combinada ou obrigatória, nem limites para ela, tampouco dias de repouso remunerado. Estes se sabem trabalhadores, mas não se consideram como tal, mas como prestadores de um serviço casual, mesmo se movidos pela mais dramática necessidade. De fato, eles não têm um emprego, mas uma conexão direta de entrega do mais-valor aos proprietários capazes de lhes impor um processo de produção de valor pré-estabelecido. (Fontes, 2017, p.58).

Outro fator curioso que é característico das organizações que promovem a Uberização nas relações de trabalho, é que não são proprietárias dos recursos físicos/materiais, os meios de produção (automóvel, motocicleta, casa, apartamento, computador, *Smartfone...*), que são utilizados no processo de exploração do trabalho. Tampouco possuem alguma responsabilidade na manutenção deles, entretanto, tais organizações são proprietárias dos recursos sociais de produção, controlando ferreamente “[...] a propriedade da capacidade de agenciar, de tornar viável a junção entre meios de produção, força de trabalho e mercado consumidor, sem intermediação de um “emprego” (Fontes, 2017, p.56).

Desta forma, controlando os meios de produção que não são de sua responsabilidade, as organizações que praticam a Uberização nas suas relações de trabalho evitam “[...] custos com seguro, impostos e inspeção veiculares” ao passo que conseguem fornecer um serviço universalmente acessível, pois é um serviço relativamente barato e eficiente para os consumidores. Porém, estas vantagens entregues aos consumidores “[...] vem da habilidade de operar em prejuízo enquanto persegue seu generosamente financiado caminho para o crescimento. O sucesso da Uber decorre de seu parasitismo nas cidades em que opera” (Slee, 2017, p.104).

Somente envolvem direitos para os proprietários do capital, escassas garantias para os usuários e nenhum direito para o trabalhador, salvo o de receber parcela do que produziu. Redução de custos não quer dizer sua inexistência: a centralização a esse nível exige intensa coordenação internacional da administração e gestão, além da partilha do lucro entre os demais proprietários dos recursos sociais de produção (Fontes, 2017, p.57).

Outro aspecto interessante observado por Fontes (2017) é a consolidação de uma coligação global que desenvolve um modelo de negócio centralizado nas mãos de poucas corporações de diversas áreas que viabilizam ferramentas para a efetivação dos dispositivos de controle de trabalhadores sob o sistema de Uberização do trabalho.

O que parece apenas um aplicativo que conecta motoristas e usuários, na verdade representa uma cadeia complexa e poderosa de grandes corporações, pois “[...] entre eles, há

um credenciamento (para os motoristas e usuários), um cartão de crédito e um rastreador do movimento do motorista, todos totalmente arbitrários e autocráticos (Fontes, 2017, p.57).

Ademais, ao passo que a Google viabiliza loja de aplicativos, sistemas de rastreamento, mapas de navegação e um sistema operacional; os grandes bancos ofertam serviços financeiros *online* acoplados às plataformas digitais; as montadoras de automóveis, por sua vez, as locadoras e concessionárias atuam na intenção da criação de planos para facilitar o acesso de trabalhadores precarizados aos seus produtos. Esta coligação se consolida na detenção da propriedade dos recursos sociais de produção, do controle econômico do processo de urbanização, no controle da extração, e na captura do mais-valor em larga escala.

A “propriedade dos recursos sociais de produção” permite acoplar uma plataforma de busca a uma tecnologia móvel de cartão de crédito e a um localizador, que asseguram a estreita dependência do trabalhador. Afinal, do cartão – de onde são extraídos diretamente entre 20 e 25% do valor gerado pelo trabalho – depende sua própria remuneração e o localizador denuncia todos os percursos do trabalhador, uma vez acionado o celular (conexão principal). Assim “a taxa de extração de valor é férrea, assim como o regime de trabalho” (Fontes, 2017, p.56 *apud* Silva, 2019, p. 234).

Desta feita, a Uberização das relações de trabalho propaga a precarização ao explorar a força de trabalho sem importar-se com as garantias e direitos legais dos trabalhadores que mantem os serviços da companhia em operação. A Uber, por exemplo opera globalmente assegurando “[...] um custo próximo de zero para maquinaria, matéria-prima (combustíveis, reparos, renovação da frota) e da própria força de trabalho” (Fontes, 2017, p.57). Todo o ônus é do trabalhador. Desde os gastos referentes à compra do automóvel e sua utilização (combustível, manutenção, depreciação, seguro), despesas operacionais (pedágios e estacionamento) bem como a taxa de cobrança do serviço condicionada pela própria Uber, além de toda e quaisquer despesas com saúde dos motoristas (Silva, 2019). Assim, a fim de reduzir os custos da operacionalização das ferramentas de trabalho alguns trabalhadores,

Imaginando livrar-se desse custo, os motoristas passaram a alugar automóveis. Devem, portanto, pagar o aluguel a outro proprietário da ferramenta automóvel, entregando parcela do mais-valor que produzem e continuando a encaminhar ao Uber a parcela pré-fixada como valorização do valor resultante de seu trabalho (Silva, 2019, p. 234).

Esta solução, por sua vez, provoca um desgaste maior ao trabalhador, que além da parcela da mais-valia que é entregue a Uber, outra parte, oriunda do seu próprio lucro, vai para

o proprietário do automóvel alugado, o que cria um ciclo de distribuição da mais-valia que reduz significativamente o lucro do trabalhador. Desta forma, às custas do trabalhador, “a Uber manifesta a enganosa ladainha de que está ao mesmo tempo entregando viagens baratas aos usuários e oportunidades de trabalho bem remuneradas aos motoristas” (Slee, 2017, p.27). Precarizados, um expressivo número de trabalhadores, motoristas da Uber, são facilmente expropriáveis, e trabalham diariamente em condições insalubres sendo miseravelmente renumerados e sob jornadas exaustivas. Além disso, não possuem nenhum tipo de proteção assumindo os riscos da exposição de sua própria segurança e vida na execução das suas atividades de transporte.

Assim, a Uber sustenta que a segurança é sua maior prioridade, entretanto, não é responsável pelo que acontece na viagem, pois os motoristas não são empregados (Slee, 2017). Ademais, “[...] a classificação como contratante independente livra a companhia de ter de pagar por direitos trabalhistas e de ter de respeitar os padrões de emprego. O risco é inteiramente empurrado para o subcontratado” (*ibid*, p.134).

Desta feita, companhias que atuam nos padrões da economia de compartilhamento, assim como a Uber, escapam das despesas em prover uma folha de pagamento ou manter qualquer custo com seus empregados (para eles, fornecedores de serviços), pois os classificam como autônomos (Silva, 2019). Também “[...] evitam pagar direitos trabalhistas, custos de manutenção, tempo ocioso e tempo de deslocamento, acidentes de trabalho e qualquer obrigação de seguridade social” (Slee, 2017, p. 294).

Entretanto, seus colaboradores, no caso específico da Uber, são obrigados a aceitar pelo menos 90% de todas as corridas que lhe sejam oferecidas pelo aplicativo, além de possuir um alto nível de avaliação positiva dos clientes, sob pena de banimento do serviço (SLEE, 2017).

Segundo Silva (2019) esse banimento causa temor psicológico aos associados da Uber, uma vez que muitos motoristas destinam longas horas de trabalho para pagar as prestações oriundas da compra ou aluguel do carro em que trabalham.

Este sistema permanente de avaliação da produtividade também impulsiona a concorrência entre os motoristas disponíveis, pois quem estabelece ou avalia a sua continuidade nesse tipo de trabalho é o cliente, quem paga pelo serviço.

Ao invés de trazer confiança pessoal, triagem ou prover um sistema de reputação, conforme propagandeia a empresa; foi criada uma nova forma de fiscalização e vigilância em que os prestadores de serviços devem viver com o eterno medo e insegurança de serem deletados pelos clientes-usuários. Assim, a certificação sobre o

trabalho vem agora da esfera do consumo, por meio de uma “espécie de gerente coletivo que fiscaliza permanentemente o trabalhador. A multidão vigilante [...] é então quem garante de forma dispersa a certificação sobre o trabalho” (Abílio, 2017, p.1).

Destaca-se também, inclusive, que estes trabalhadores, dispersos e sem identidade de classe, não possuem representação sindical. Isso torna ainda mais fracos os trabalhadores diante daqueles que os contratam (Silva, 2019). Um rebaixamento que “[...] não é só econômico, mas também moral e ético” (Pochmann, 2016, p.18). Desta feita, a os trabalhadores que fornecem seus serviços consentem aos abusos trabalhistas a fim de se manter no mercado de trabalho. E, neste mercado de trabalho, possuem pouquíssimas escolhas, pois

“[...] é a empresa quem define o modo da produção do serviço, o valor cobrado dos clientes, o padrão de atendimento, a forma de pagamento e a modalidade de seu recebimento. É ainda ela quem recebe o pagamento e paga o motorista, além de centralizar o acionamento do trabalhador para sua atividade. Além disso, a Uber conta ainda com um sistema disciplinar que aplica penalidades aos trabalhadores que infringirem suas normas de serviço” (Silva, 2019, p. 236-237)

Uma vez que fica clara a forma como a Uber adaptou este sistema, criando um modelo para o mercado – a Uberização -, um *modus operandi* que oferece um serviço atrativamente mais barato para o consumidor final, mas que, por outro lado, compromete o fornecedor deste serviço (capital variável), seu objeto pessoal de trabalho (capital constante) e toda um ciclo econômico que envolve o círculo social.

Assim, para compreender melhor e elencar este fenômeno ao campo docente - que será abordado na próxima seção -, é necessário adentrar nos conceitos de capital constante e capital variável.

Marx (1971), ao abordar o processo de transformação do dinheiro em capital trabalha os conceitos de capital constante e capital variável. Segundo Marx, na perspectiva do processo de produção capitalista, a composição orgânica do capital é fracionada entre o capital constante e o capital variável.

O capital constante materializa-se na matéria prima, edifícios, máquinas, instrumentos, dentre outros recursos tangíveis e intangíveis. O capital variável, por sua vez, representa as despesas relativas com a compra da força de trabalho por intermédio dos recursos humanos. O capital constante recebe este nome porque, no processo produtivo, permanece constante ao não produzir um novo valor a si mesmo. O capital variável, por outro lado, recebe esta nomenclatura pelo fato de produzir e agregar valor superior por intermédio do emprego da força de trabalho.

E, segundo Marx (1987), é justamente o capital variável que, em interação com o capital constante que agrega, através do trabalho no processo produtivo, valor ao produto. Sem o emprego da consciência e inteligência do trabalhador agregadas ao maquinário no processo de transformação dos insumo/matéria prima, o produto/serviço perde parte significativa do seu valor produtivo.

Acontece que, a categoria trabalho, dentro do espectro capitalista, tem a finalidade de gerar a mais-valia. A mais valia, por sua vez, representa o valor excedente gerado pelo capital variável em interação sobre o capital constante após a produção. Entretanto, o valor correspondente a mais-valia, historicamente pertencente ao trabalhador produtor, é alienado do trabalhador e, *de jure* redirecionada para o proprietário dos meios de produção. Desta feita, “[...] a mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma” (Marx, 1971, p. 103).

A sociedade capitalista, por sua vez, ressignificou este valor gerado pelo processo produtivo e atribuiu-lhe o nome de lucro alienando-o do capital variável, o trabalhador produtor. Assim, “[...] quanto maior a produtividade extraída da força de trabalho pelo proprietário dos meios de produção, maior será a grandeza da sua riqueza e maior será a acumulação de capital” (Oliveira, 2010, p. 3).

O que acontece é que, com a reestruturação dos processos produtivos do capitalismo, as novas práticas que influenciaram tendências inovadoras, dentre elas a Uberização, tinham por objetivo aplicação do conceito de empresa autossustentável. A autossustentabilidade, dito de forma simples, significa que a empresa precisa maximizar os lucros e reduzir os passivos de forma a garantir seu crescimento econômico sem liquidar seus ativos destinados ao futuro.

Na contabilidade, os passivos representam os gastos e despesas de uma organização, demonstrado por meio da ferramenta balanço patrimonial que tem por objetivo evidenciar seus resultados financeiros e econômicos. Os ativos, por outro lado, representam os bens e direitos financeiros fruto da negociação da produção e apropriação da mais-valia. Cabe aos detentores dos meios de produção decidir onde e de que forma a organização poderá reduzir seus passivos e ampliar seus resultados financeiros evidenciados nos bens ativos.

Dada a sistemática de funcionamento das organizações empresariais dentro do sistema capitalista - que bebe ativamente do leite que emana das tecnologias -, os proprietários dos meios de produção adotam a automação como forma de baratear os custos de produção que, por força do processo de concorrência moldados por cinco forças, a saber: ameaça de produtos

substitutos; ameaça de entrada de novos concorrentes; poder de negociação dos clientes; poder de negociação dos fornecedores e rivalidade entre os concorrentes (Porter, 1980). Estas forças tornam-se pilares comportamentais de diferencial competitivo das organizações empresariais induzindo-as a buscarem constantemente reposicionamento estratégico perante o mercado.

Como já visto, o processo de transformação do dinheiro em capital perpassa pelo capital constante e pelo capital variável. Dentro do escopo do capital constante, os proprietários dos meios de produção buscam a racionalização dos processos produtivos.

Segundo Porter (1980), as organizações, para consolidar esse raciocínio, precisam estabelecer estratégias, denominadas pelo autor de estratégias genéricas representadas pela liderança no custo, diferenciação e enfoque.

A liderança no custo representa esta automação agressiva, que por si só já representa uma forma de baratear os custos de produção. A liderança nos custos designa o conceito em que a organização deve possuir uma estrutura enxuta que permita a ela obter maior vantagem em termos de lucros em relação aos concorrentes. Por sua vez, o conceito de diferenciação estabelece que a organização deve criar produtos e/ou serviços únicos, originais e diferentes do que é ofertado pelos demais concorrentes. E, por fim, a estratégia de enfoque significa que a organização deve focar em determinados segmentos de clientes ofertando serviços e/ou produtos que satisfaçam melhor as necessidades desses clientes por um custo baixo (Porter, 1980).

Acontece que, em todas as estratégias apontadas por Porter, há a dimensão custo baixo e, entre as forças competitivas apontadas pelo autor, a dimensão em que a indústria teria hipoteticamente maior tendência de obter vantagem dentro do escopo do capital constante é o poder de negociação dos fornecedores. No poder de negociação com os fornecedores, as organizações podem discutir preços de insumos, exigir exclusividade agregando, assim, maior valor na cadeia de produção.

Por outro lado, no que tange ao capital variável, as organizações capitalistas enxergaram neste, a gansa dos ovos de ouro.

No conto popular – fábula -, um fazendeiro de origem humilde descobriu que sua gansa botava ovos de ouro, um por dia. Valeu-se todos os dias dos ovos de ouro adquirindo riqueza para si mesmo. Porém, descontente com a quantidade de ouro diário que a ave botava, decidiu sacrificá-la no intuito de encontrar muito mais ouro dentro dela. Porém, ao abrir a ave, percebeu

que, por dentro, não havia ouro algum – a ave era igual as demais de sua espécie – e, pior ainda, perdeu sua fonte diária de ouro, pois a gansa estava morta.

Na sociedade capitalista, o fazendeiro da fábula pode muito bem representar o burguês, proprietário dos meios de produção. A gansa dos ovos de ouro pode facilmente representar a classe trabalhadora, o capital variável - que vende sua força de trabalho ao proprietário dos meios de produção, mas que vê fruto do seu trabalho, a mais valia, ser apropriada pelo seu patrão. Inconformado com o lucro da mais-valia resultante do trabalho dos seus empregados, o patrão decide sacrificar ao máximo possível, seus empregados, por meio de mecanismos legais – diga-se de passagem, a fim de explorar ao máximo possível a força de trabalho dos seus comandados.

A pata gansa dos ovos de ouro, representa um elemento primordial do processo de produção: o capital variável, o trabalhador. Novamente, conforme já apontado anteriormente por Oliveira (2010, p. 03) “[...] quanto maior a produtividade extraída da força de trabalho pelo proprietário dos meios de produção, maior será a grandeza da sua riqueza e maior será a acumulação de capital”.

Assim, no processo de Uberização, além da excessiva exploração da força de trabalho, há supressão gradual dos direitos trabalhistas historicamente conquistados. Marx identificou com a nomenclatura de capital variável. Os gestores organizacionais chamam, glamorosamente, de recursos humanos. Os gestores das políticas macroeconômicas, por sua vez, de produtos.

E, baseado nos números e estatísticas apresentadas pelos setores estratégicos das organizações, cuja fonte de informações é oriunda dos painéis demonstrativos do mercado econômico, das necessidades dos *stakeholders*¹⁶, dos sistemas de informação gerencial, gestores dos níveis estratégicos dessas organizações escolhem onde, como e de que forma investir, onde, como e quanto cortar, onde, como e quanto manter.

Pinheiro, Souza e Guimarães (2018), em sua análise sobre o processo de precarização do trabalho através do processo de Uberização, identificam que, no universo capitalista, entre capital variável e constante, no processo de maximização de produção investe-se e prioriza-se o capital constante. Assim, os proprietários dos meios de produção priorizam investimentos nos meios de produção, ao passo que inferiorizam a força de trabalho.

¹⁶ “qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou é afetado pela realização dos objetivos da empresa”. (Freeman, 1984, p. 46)

As exigências por metas de produção, índices de qualidade e quantidade elevaram-se com a incorporação o advento das tecnologias. Isto representou e, de certa forma ainda representa, uma alta margem de investimentos em capital constante, geralmente associados a tecnologias de processamento de última geração. Por outro lado, diante o alto investimento em capital constante e o aumento de produção, o capital variável vê o recuo em números de trabalhadores admitidos, causando o fenômeno do desemprego tecnológico (Cavalcante, 2017), falta de investimento e boas práticas em qualidade de vida no trabalho, bem como a perda gradual dos direitos trabalhistas.

Ao passo que o capital ressignifica o processo produtivo com adoção de processos à base de tecnologia de ponta, reduz os investimentos na outra ponta – os trabalhadores – no projeto de acumulação de capital. Assim, mais lucros são acrescidos aos cofres das organizações, sem a necessária atenção ao capital variável, o que inclui o não repasse da mais-valia aos trabalhadores; ausência de contratações mediante o aumento de produtividade; demissões por redução de quadro de pessoal; falta de investimentos em qualidade de vida no trabalho; descumprimento de legislações trabalhistas; apoio as ações governamentais que operam as políticas públicas trabalhistas em detrimento da redução dos direitos trabalhistas. Diante tudo isso, mediante o enriquecimento das organizações e empobrecimento da classe trabalhadora, o discurso do capital culpabiliza a classe trabalhadora pela redução dos postos de trabalho e pelas baixas nas condições do mercado de trabalho, inclusive atestando que o simples fato da oferta de vagas de emprego nas condições impostas, precarizadas, é algo positivo que oportuniza à classe trabalhadora possibilidades diante o grave cenário de desemprego.

Marx (1988), por sua vez já afirmara que a produção de riqueza no sistema capitalista é simultaneamente proporcional à produção da miséria do trabalhador. Ao passo que o processo de Uberização do trabalho prega que este modelo de trabalho está criando novos postos de trabalho possibilitando a várias pessoas opções frente ao cenário escasso e de desemprego e miséria, esta oferta de postos de trabalho, na verdade, representa a máxima da exploração do trabalhador. Tal generosidade evidencia apenas a condição precária em que trabalhadores se submetem a longas jornadas de trabalhos, empenhando seus próprias instrumentos de trabalho - muitas vezes inapropriadas para a operacionalização das suas atividades; exposição a ambientes insalubres, no exercício do trabalho, sem cobertura legal, previdenciária e/ou da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); falta de assistência no resguardo da sua saúde física, mental e dos instrumentos de trabalho, elementos essenciais para execução de suas atividades de trabalho, mas que são cujo custeio da manutenção é direcionada única e exclusivamente para

o trabalhador. Deste modo, a sociedade capitalista produz e reproduz, mediante suas organizações, desigualdades sociais, econômicas, culturais e espirituais (Pinheiro, Souza e Guimaraes, 2018) enquanto acumula capital e propaga suas eventuais benesses à classe trabalhadora.

Naturalmente, este discurso positivo do bem comum causado pelo advento da Uberização envolto em dolo sutil¹⁷ é usado, pelo sistema capitalista, para justificar a maior relevância do capital constante do que o capital variável aprofundando o abismo entre os donos dos meios de produção e a classe trabalhadora envolta em pobreza. O capital constante, neste caso as máquinas, pertencem juridicamente como objetos - sob o conceito de propriedade privada e posse - ao proprietário dos meios de produção e seu consumo e sua durabilidade são controlados e previstos, havendo, inclusive garantias determinadas pelos fabricantes das respectivas tecnologias. Sob a perspectiva do pensamento cartesiano, o capital constante é dualista, binário - ligado ou desligado - com garantias de funcionamento constante fornecida pelos pós-vendas e suas assistências técnicas. Além do mais, a máquina é previsível, constante, sem variáveis biológicas que interfiram no comportamento do seu sistema. E, quando apresentam inconstâncias mecânicas, possuem manuais cujo ações de reparação são programadas. E, quando o conserto excede o manual, a garantia e/ou a seguradora cobrem eventuais perdas que amenizam eventuais perdas no processo de produção.

Desta feita, as tecnologias da informação e comunicação, dentro do rol do capital constante no sistema capitalista, tornaram-se mais relevantes, no processo produtivo, do que o capital variável possibilitando uma reestruturação do sistema de produção capitalista, em especial, nas relações trabalhistas. A Uberização do trabalho, neste sentido, se transvestiu de várias formas. Uma delas é o teletrabalho que, em momento oportuno, quiçá o período pandêmico, ganhou notoriedade expandindo-se aos vários campos de trabalho. As organizações e as relações de trabalho situam-se dentro de um escopo dentro do sistema de produção capitalista, por este motivo, não estão imunes as consequências das mutações dos processos produtivos. O trabalho docente também foi impactado pela Uberização do trabalho. Nas seções posteriores serão tratadas duas dessas formas, suas consequências mutações: a EaD e o teletrabalho, e sua mutação, o Ensino Remoto Emergencial, que significativamente adentraram no espectro do trabalho docente.

¹⁷ [...] no sentido da maldade, malícia disfarçada de boas maneiras. Manobra ou artifício que se inspira em má-fé e leva alguém a induzir outrem à prática de um ato com prejuízo para este (Oxford, 2022, s/p)

3.2 Teletrabalho: o trabalho precarizado do futuro que se empoderou na pandemia

Como já visto nas seções anteriores, o processo de transição da manufatura para a industrialização acelerou a incorporação das tecnologias nas bases de produção criando uma estrutura complexa dentro do sistema capitalista de produção e que posteriormente possibilitou várias reestruturações. O fenômeno da Uberização foi apenas um dos vários reflexos deste movimento de reestruturação do sistema capitalista.

Os caminhos e possibilidades que se abriram para a precarização do trabalho, desde então, foram além e acompanharam de perto o amadurecimento das TDIC e sua aplicação ao modelo de produção industrial. Tratamos assim do advento da modalidade do teletrabalho.

O teletrabalho é, conforme Antunes (2011), uma nova morfologia do trabalho resultante da emergência de um padrão capitalista de acumulação flexível, cuja principal característica centrou-se no surgimento de novas modalidades de vínculo empregatício e na redução de capital constante no processo produtivo.

Segundo Ebert (2019), esta nova modalidade emana do modo de produção toyotista – já tratado na seção II. O sistema de produção industrial fordista, que possuía características da escola clássica da administração, influenciou por décadas junto à classe trabalhadora e empresarial, um modelo de trabalho local e de duração indeterminada (Antunes, 2009). Entretanto, o advento do Toyotismo surgiu, na década de 1960, em substituição ao modelo fordista impactando, sobretudo, conforme já apresentado em seções anteriores, a força de trabalho contratada para exercer funções neste novo modelo.

Essa flexibilização do trabalho dispersou meios de produção e forças de trabalho, bem como a produção em si. A produção, por exemplo, dispersou-se para diversos locais externos à indústria, que passou a ser chamada de montadora. Os produtos são produzidos fora do pátio da indústria e ela apenas trabalha na montagem do seu produto. Assim, as forças de trabalho, bem como os meios de produção foram dispersos e fragmentados para outros locais ramificados e terceirizados (Porto, 2013).

Com os meios de produção dispersos, ou parte do capital constante, a força de trabalho, o capital variável, também acompanhou este êxodo industrial. Com este deslocamento, os donos dos meios de produção precisavam de mecanismos de controle sobre os meios da produção e dos trabalhadores empenhados no processo de conversão do produto.

Esse controle se deu justamente graças ao amadurecimento das TDIC e das redes de telecomunicação, em especial a internet, que permitiram, não apenas deslocar os meios de produção, mas também, sobretudo, o controle remoto de todo o capital constante e, sobretudo, do capital variável, bem como as demais interações da própria indústria com seus *stakeholders*.

Essas interações, evidenciadas pelo sucesso de previsibilidade de incertezas de comportamento do mercado, acumulação de capital e pela redução de investimentos em capital variável, da transnacionalização e das organizações industriais, fenômenos estes observados no modelo Toyotista, ancorados pelo fenômeno da globalização do mercado, foram marcos relevantes para o surgimento do teletrabalho.

Desta feita, em meados dos anos 1970, Jack Nilles, então projetista espacial do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (USDOD) e da Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (NASA), apresentou a primeira ideia do trabalho a distância na agência.

Rocha e Amador (2018, p. 153) argumentam que

“[...] o interesse por tal modalidade de trabalho na época, principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), foi influenciado pela crise energética (petrolífera), a popularização do uso e a redução do preço das TIC (principalmente dos microcomputadores) e o surgimento da telemática – termo criado em 1978 para designar o “casamento” entre as TIC”.

Porém, por questões culturais que envolviam diretamente a mudança no modo de vida das pessoas, a ideia não foi levada a sério de imediato, até que, no âmbito acadêmico, o mesmo implementou o Programa de “Permuta entre Transportes e Telecomunicação” na Universidade do Sul da Califórnia (Rodrigues, 2011).

A experiência da proposta tratava do desenvolvimento de uma política de relacionamento entre telecomunicação e transporte e foi implantada em uma empresa de seguro em Los Angeles. Com resultados considerados positivos, foi publicado “*The telecommunications-transportation tradeoff*”, no ano de 1974, emplacando no meio corporativo o conceito de telecommutação, isto é, processo pelo qual, ao invés de um elo físico, o elo digital torna-se o principal elemento que conecta a empresa e o colaborador, eliminando deslocamentos físicos diários. Nos anos que se seguiram, Nilles implantou projetos de

teletrabalho em departamentos de agências estatais norte-americanas e nas corporações mais importantes do mundo, listadas nas 100 mais na revista Fortune¹⁸ (Rodrigues, 2011).

Com adoção da modalidade pelas grandes e mais ricas corporações do mundo, o teletrabalho foi sendo incorporado à medida que a telemática – junção dos recursos da telecomunicação com a informática – foi amadurecendo e as organizações tornaram-se cada vez mais transnacionais no mercado global.

Do ponto de vista mercadológico, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) *apud* Ribeiro (2021, p. 06) define o teletrabalho como “[...] atividade realizada mediante recursos de tecnologia facilitadora de informação e comunicação, prestada a partir de lugar distante da empresa ou estabelecimento, que permite a separação física entre o local e a produção ou prestação de serviço e o local de funcionamento da empresa”.

Do ponto de vista morfológico, a palavra teletrabalho deriva-se de dois outros termos: “tele”, oriundo do grego que significa longe e “trabalho”, oriundo do latim que significa instrumento de tortura¹⁹. (Rodrigues, 2011; Albornoz, 2008).

Do ponto de vista conceitual, pode ser compreendido como a forma de organização do trabalho cujas atividades são desenvolvidas a distância – parcial ou efetivamente fora do local convencional de trabalho-, mediados pelo auxílio de recursos oriundos da telemática (Rosenfield e Alves, 2011).

Entretanto, vale ressaltar que, mesmo dentro do conceito de teletrabalho, pode haver diversas categorias. Tais categorias foram sistematizadas por Rosenfield e Alves (2011, p. 216):

- [...] a) trabalho em domicílio: também identificado com o termo *small office/home office* (SOHO), trata-se do trabalho realizado na casa do trabalhador;
- b) trabalho em escritórios-satélite: os trabalhadores executam o trabalho em pequenas unidades espalhadas de uma empresa central;
- c) trabalho em telecentros: o trabalho é realizado em estabelecimentos normalmente instalados próximo ao domicílio do trabalhador que oferecem postos de trabalho a empregados ou várias organizações ou serviços telemáticos a clientes remotos;
- d) trabalho móvel: fora do domicílio ou do centro principal de trabalho, compreendendo viagens de negócios ou trabalho de campo ou em instalações do cliente;
- e) trabalho em empresas remotas ou *off-shore: call-centers* ou telesserviços por meio das quais firmas instalam seus escritórios-satélite ou subcontratam empresas de telesserviços de outras zonas do globo com mão de obra mais barata;

¹⁸ <https://fortune.com/global500/>. Acesso em abril de 2023.

¹⁹ “Instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, nas quais agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los” (Albornoz, 2008, p.10).

f) trabalho informal ou teletrabalho misto: arranjo com o empregador para que se trabalhe algumas horas fora da empresa.

Pelo fato de não haver uma definição uníssona sobre o teletrabalho na literatura, também é comum encontrar referência ao teletrabalho por meio de outros termos, como trabalho a distância, trabalho periférico, trabalho remoto, trabalho flexível, trabalho virtual, trabalho fora da empresa, trabalho não presencial e *home office* (Sakuda, 2001).

Do ponto de vista jurídico, pelo menos no setor privado brasileiro, a modalidade está prevista, desde meados de 2011, na CLT, através da Lei nº 12.551/2011 (Brasil, 2011). Porém, mesmo havendo previsão, a legislação brasileira não apresentava regulamentação definitiva desta modalidade no seu escopo jurídico até o recente período pandêmico. Antes disso, a lei apenas garantia de que os trabalhadores em exercício na modalidade de teletrabalho, tivessem os mesmos efeitos que os trabalhadores na modalidade presencial (Mello e Ferreira, 2012).

Entretanto, ressalta-se que em 2017, mediante reforma trabalhista que instituiu a Lei 13.467, foi reconhecida e regulamentada como uma modalidade de trabalho caracterizada pelo serviço não presencial. Segundo Art. 75-B desta Lei Considera-se teletrabalho a “[...] prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (Brasil, 2017, s/n).

Portanto, definitivamente, apenas mediante a Lei nº 14.442/ 2022, com origem na Medida Provisória (MP) 1.108/2022, houve a regulamentação do teletrabalho, muito disso, cita-se de passagem, no intuito também de alterar regras do auxílio-alimentação (SEnado Notícias, 2022)

Segundo esta nova regulamentação, o teletrabalho (ou trabalho remoto) é definido como a “[...] prestação de serviços fora das dependências da firma, de maneira preponderante ou híbrida, que não pode ser caracterizada como trabalho externo. A prestação de serviços nessa modalidade deverá constar expressamente do contrato de trabalho” (Agência Senado, 2022, s/p)

Diferentemente do exercício do trabalho convencional, o teletrabalho apresenta-se enquanto uma modalidade flexível, na qual o empregado desenvolve suas atividades parcialmente nas dependências físicas da organização ou exclusivamente no ambiente externo, geralmente desenvolvendo-as no âmbito do seu lar.

A ideia de trabalhar em casa, *a priori*, tem animado trabalhadores e empresas (Rocha e Amador, 2018). Ao invés do trabalhador se dirigir até o local de trabalho, o trabalho é enviado

ao trabalhador em seu domicílio (Fernandez, 1999), evitando transtornos de deslocamento e riscos no trânsito, por exemplo. As atividades no teletrabalho podem ter horário fixo para sua execução, alinhadas com o horário comercial de funcionamento da respectiva organização, ou simplesmente podem ser administradas pelo empregado conforme seu desejo, disponibilidade de tempo, horário e motivação. Assim, teoricamente, o empregado pode ver-se indiretamente livre do sistema de controle industrial, evidenciado nos modelos fordistas e tayloristas, nos quais o empregador impõe sistemas vigilância constantes sobre seus empregados, controlando comportamentos e ações durante todo o expediente de produção.

Porém, o teletrabalho também apresenta outra face. Essa face representa a continuidade da estratégia de redução de custos operacionais indiretos (Rodriguez, 2011) que visam ao aumento da acumulação de capital pelos donos dos meios de produção e empobrecimento dos trabalhadores por meio da exploração e precarização da sua força de trabalho, sob uma falsa sensação de liberdade.

Novamente, a maquinaria, neste caso os recursos da telemática, representada principalmente pelo computador (dispositivos fixos e/ou móveis conectados à internet) – capital constante - torna-se elemento primordial de controle de produção e de capital variável sendo, em boa parte das situações, imprescindíveis na execução das tarefas individuais ou coletivas no processo produtivo, desta vez, não mais industrial, mas sim intelectual, principalmente no setor de serviços.

No limiar do século XXI, o teletrabalho mostrou-se um recurso muito relevante para o desenvolvimento da economia mundial, principalmente em tempos de crise. Por exemplo, a crise sanitária mundial causada pela pandemia do vírus SARS-COV-2 (novo coronavírus) iniciada no final de 2019 e que atualmente ainda assola a sociedade global.

Do ponto de vista econômico, a modalidade de teletrabalho possibilitou a continuidade de diversos negócios e a manutenção de empregos em muitos setores, mesmo diante contextos adversos com queda expressiva da atividade econômica mundial, alta das taxas de desemprego, queda na renda *per capita* e fechamento de empresas, deixando em aberto cenários de possibilidades de expansão para o futuro pós-pandemia, seja como adoção conveniente do teletrabalho ou pelo desenvolvimento de outras formas híbridas.

O teletrabalho ajudou a amortecer os impactos negativos da crise nos mercados de trabalho, contribuindo para a preservação de milhões de empregos. Após a recuperação, certamente continuará a ser uma opção e a gerar novas oportunidades, embora esteja claro que ainda é necessário responder os desafios tanto para os

trabalhadores como para as empresas que tiveram que implementá-lo rapidamente (OIT, 2021, s/n).

Estimativas da OIT evidenciam que aproximadamente 23 milhões de trabalhadores migraram para a modalidade de teletrabalho na América Latina e Caribe por força das estratégias de distanciamento social recomendadas pelas agências sanitárias e governos, e adotadas pelas organizações empresariais como medidas para conter a propagação do vírus SARS-COV-2 (OIT, 2021).

Antes da pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus), cerca de 3% dos trabalhadores assalariados atuavam na modalidade de teletrabalho (OIT, 2021). Esses costumavam ser trabalhadores autônomos ou em situações especiais que combinavam com o trabalho presencial. A justificativa para a extensão de tal direito consistia no fato de que a flexibilização do trabalho era interessante para “[...] os trabalhadores mais velhos que se aproximavam da aposentadoria”, bem como para “[...] os mais jovens que desejavam complementar seus estudos para aperfeiçoamento sem ter de deixar de trabalhar” (Rocha e Amador, 2018, p. 154).

Entretanto, em 2021, durante a crise sanitária, este número subiu para 30% representados sobretudo por “[...] pessoas assalariadas formais, com elevado nível de escolaridade, com vínculo empregatício estável, em ocupações profissionais, gerenciais e administrativas e, claro, com acesso às tecnologias necessárias [...]” (OIT, 2021, s/p) em muitos destes casos adotando o teletrabalho modalidade exclusiva de trabalho. Por outro lado, o teletrabalho demonstrou sua outra face, pois “[...] os trabalhadores informais, autônomos, jovens, com menor qualificação e com baixos rendimentos” tiveram bem menos acesso ao teletrabalho (OIT, 2021, s/p)

O cenário que se desenvolveu, para muitos trabalhadores efetivamente ativos na modalidade de teletrabalho durante a crise sanitária, foi que os processos produtivos passaram a ser desenvolvidos, ou transferidos, para o seio do seu lar, junto de suas famílias, utilizando seus meios de produção e recursos primários de manutenção do trabalho (energia, internet, ventilação, iluminação, etc.).

Outros fatores notáveis neste novo cenário de morfologia emergencial do trabalho levantaram questionamentos sobre lacunas e de infraestrutura tecnológicas evidenciadas pela adoção do teletrabalho: a falta de estruturação na organização e horário de trabalho; as questões de segurança e saúde no trabalho; o custeio e a manutenção dos equipamentos e itens de

trabalho; a proteção do direito à privacidade dos trabalhadores e a relação de trabalho e cumprimento da legislação na regulamentação desta modalidade diante o cenário atual.

A categoria docente, como qualquer outra classe trabalhadora, viu as atividades dos seus profissionais migrarem para a modalidade de teletrabalho e percebeu, de forma significativa, os reflexos da morfologia abrupta do trabalho durante um período bastante conturbado da história humana: a pandemia do novo coronavírus com efeitos no Brasil a partir do ano 2020.

Porém, sem parâmetros legais aplicados ao campo da educação, e prática do trabalho remoto, - se é que existia para professores -, não teve continuidade nas instituições de ensino superior privado e/ou público antes do ano 2020 no Brasil, salvo na modalidade EaD. O que se via era a expansão da modalidade Educação a Distância (EaD) dentro dos cursos presenciais, até que o período pandêmico recente exigiu respostas emergenciais para a continuidade do ensino e aprendizagem nos espaços educativos público e privado.

Surge então o Ensino Remoto Emergencial, o teletrabalho com características da EaD – mas que não é EaD, nem semipresencial – que, assim como o processo de Uberização, permitiu a continuidade da oferta dos serviços, desta feita educacionais, usando as tecnologias digitais, com alto custo inicial, mas com custos de médio e longo prazos pequenos, responsabilizando o profissional educador na aquisição e manutenção do seu material de trabalho, em um claro desdobramento no processo de precarização do trabalho docente e implantação de mecanismos de transferência de custos para os trabalhadores, conforme Marx (1987) já desenhava.

3.3 Ensino Remoto Emergencial: precarização à inglesa do trabalho docente sob a sombra da modalidade EAD

Esta subseção inicia mostrando um cenário paralelo ao já descrito neste texto ao se referir ao amadurecimento da Uberização, enquanto processo de relações de trabalho entre pessoa jurídica e pessoa física, que aprofundou e renovou o cenário de precarização por meio da oferta de serviços inicialmente atrativos para os consumidores finais, porém contraditórios para quem os oferta. Referimo-nos agora ao pós 2019, um período de crise mundial oriunda das consequências da pandemia do novo coronavírus.

Desemprego recorde. Apenas no segundo trimestre 2022 o desemprego no Brasil atingiu 9,3%, representando 10,1 milhões de desempregados (IBGE, 2022). Devido ao processo de

enfretamento da infecção que causou a pandemia, a economia viu seus números variáveis despencarem: bolsa de Milão (FTSE MIB) -37.31%; bolsa de Londres (FTSE 100), -30%; bolsa de Frankfurt (DAX-30), -35%; bolsa de Paris (CAC 40), -35%; bolsa do Japão (Nikkei 225), -28%; bolsa de Nova York (Nasdaq), -25% (Google, 2022).

As economias da China (maior economia do mundo) e Ásia, países Europeus, Estados Unidos (segunda maior economia do mundo) com elevados patamares do Produto Interno Bruto (PIB) enfrentaram uma drástica redução no seu crescimento e uma consequente retração de suas importações/exportações. Neste interim, das 44 nações que divulgaram seus resultados e que estão entre as maiores economias do mundo, no ano de 2022 apenas 27 destas nações estão em nível econômico acima de 2019, momento anterior ao da grande pandemia (Poder 360, 2022, s/p).

A pandemia da COVID-19 causou problemas econômicos como a redução da produção/circulação de mercadorias; falência e fechamento de lojas, restaurantes e outros tipos de comércio/serviços; redução de salários de trabalhadores; demissões e consequente aumento do desemprego; diversas alterações no modo de vida, especialmente de trabalhadores que se viram obrigados a realizar suas atividades laborais a distância, sem que fossem preparados para aprender a lidar com essas tecnologias considerando-se as especificidades que cada trabalho requer.

Um cenário que representa uma boa cortina de fumaça das quais o sistema de produção capitalista costuma utilizar nos processos de sua reestruturação dos meios de produção e relações de trabalho visando sempre sua manutenção, seu *status quo* de soberania enquanto modelo econômico ferrenho defensor da propriedade privada, acumulação de capital e lucro.

O sistema de produção capitalista possui na efetivação e continuidade dos seus processos a base fundamental de sua existência. Sobrepuja-se durante os momentos de exultação econômica, supera-se durante os períodos de crise. Na máxima que diz ‘na calamidade, há quem perca e há quem ganhe’, certamente o processo de produção capitalista enquadra-se na categoria dos resilientes, daqueles que se reinventam, que se metamorfoseiam a fim de não perder seu domínio. Não se trata de desaparecer, mas sim de manter sua prevalência, sua dominação através da morfologização, mutação dos seus processos, porém com o mesmo objetivo: manutenção da propriedade privada, acumulação de capital e lucro.

O célebre naturalista britânico Charles Darwin, naquela que é sua principal contribuição nas ciências biológicas, no livro ‘A origem das espécies’ (1859) atribui ao conceito de seleção natural o processo evolutivo pelo qual as espécies dos seres vivos passam, na sua luta histórica

pela sobrevivência, através do comportamento natural de adaptabilidade desenvolvido mediante circunstâncias tempestivas que lhes são impostas. Neste processo, para que uma espécie sobreviva, é necessário que, biologicamente e geneticamente, ela crie adaptações que lhes permitam satisfazer suas necessidades fisiológicas para que possa sobreviver, procriar e dar continuidade à sua espécie. Assim, os seres com um organismo mais apto às variações ambientais sobrevivem e repassam suas características genéticas aos seus descendentes que estariam aptos a sobreviver sob tais condições adversas.

No mundo hodierno, um exemplo claro na luta pela sobrevivência humana está pautado na produção de vacinas e as mutações do vírus SARS-CoV-2.

Segundo o Instituto Butantan (2021, s/p), o vírus é uma estrutura viva que possui em sua constituição o Ácido Ribonucleico (RNA) que se modifica com o tempo. Quanto mais oportunidade ele tiver de se espalhar, mais chance ele terá de se replicar e de mutar.

As mutações acontecem quando o vírus se adapta ao ambiente para sobreviver. Ao invadir uma célula, o vírus entrega seu material genético aos ribossomos, estruturas nas quais são produzidas as proteínas das células. Os ribossomos montam as cópias do vírus. Sempre que isso acontece, existe a chance de acontecer um erro na réplica. Uma ou outra mutação pode dar vantagem ao vírus e, ao ser passado adiante, ele vai produzir cópias já com essa vantagem, se tornando uma variante.

A mutação é um processo natural e evolutivo que permite ao vírus invadir diferentes células, se adaptar aos ambientes hostis para ele e sobreviver.

O que isso tem a ver com o sistema de produção capitalista? Pois bem, não seria descabido, do ponto de vista analógico – dadas as proporções – analisar o processo de morfologia do trabalho docente em sua morfologização para a EaD, utilizando o teletrabalho e, posteriormente, a mutação para o ERE.

Como já evidenciado na subseção 2.3, o trabalho docente sofreu diversas mutações, acompanhando o desenvolvimento do sistema de produção capitalista e de suas instituições, das relações de trabalho impostas por este, bem como do amadurecimento das TDIC à serviço da manutenção do capitalismo. Sempre que o cenário econômico sofre revés ou apenas especula-se, o sistema de produção capitalista articula novos meios de reinventar-se mediante novas e/ou velhas práticas que, quase sempre, impactam de forma direta e/ou indireta o capital variável, ou seja, o trabalhador por meio das relações de trabalho deste com o mercado de trabalho.

Sobressai-se aquele às organizações que se melhor se adaptam às mudanças de cenário diante às adversidades impostas pela oscilação do mercado. Amíúde, amadurece as empresas

que se adequam às novas dinâmicas do mercado, às novas rotinas organizacionais, econômicas e legais diante às emergências tempestuosas que sobrevêm ao sistema capitalista que ameaçam o processo de acumulação de capital. ‘Sobrevive’ o trabalhador que se submete aos postos de trabalho, quase sempre deflagrados por um alto grau de precarização, gerados pelas organizações diante as novas relações de trabalho.

Ainda sobre esse processo contínuo de morfologização das estruturas das organizações do sistema capitalista, tal qual os líquidos utilizados por Bauman (2010), na analogia para descrever a modernidade líquida, a época atual, as estruturas capitalistas se modificam rapidamente sob a menor pressão, pois não foram feitas para durar, sendo incapazes de permanecer na mesma forma por muito tempo.

Este é o período cujo sistema capitalista impera e o ERE trata-se de uma situação que se adequa perfeitamente ao processo de metamorfose do trabalho vivenciada por trabalhadores ao redor do mundo.

Entretanto, para compreender o ERE em sua essência, é necessário antes beber da fonte de inspiração desta modalidade – que não é modalidade – através da EaD, uma vez que já foi apresentado na seção anterior o modus operandi do teletrabalho.

Cabe aqui ressaltar que, enquanto o teletrabalho regulamenta e propõe normativas e a cultura do trabalho a distância, bem como as relações de trabalho, a EaD se propôs em grande parte de sua legislação e escopo enquanto modalidade de regulamentar a relações necessárias para o ensino e aprendizagem, tendo o aluno como foco principal, talvez por este motivo, como veremos mais adiante, as relações de trabalho na EaD sejam precárias para os docentes.

A EaD, sigla pela qual é conhecida a modalidade a distância não é tão recente no Brasil. No início do século passado, mais precisamente em meados do ano de 1923, na cidade do Rio de Janeiro, a modalidade já era experienciada através do rádio (Kenski, 2002). Com trajetória que perpassou pelo uso da correspondência, das áudio aulas transmitidas através do rádio, das tele aulas transmitidas pela televisão, áudio aulas gravadas em fitas cassete, das tele aulas gravadas em fitas VHS (*Video Home System*), das tele aulas gravadas em DVD (*Digital Versatile Disc*), até a chegada e popularização comercial da internet, quando a modalidade começou a ser trabalhada através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e abraçada e desenvolvida inicialmente pelo setor privado e/ou pelo terceiro setor (Kenski, 2002).

Todas as tecnologias utilizadas antes dos AVA na internet dificultavam a interação síncrona entre professores e alunos, muito embora boa parte delas possibilitassem que o ensino chegasse a lugares distintos dos centros urbanos (Farias e Silva, 2021).

Conforme já tratado anteriormente por Marx (2004), o trabalho, sob os princípios do modo de produção capitalista, torna-se fonte de alienação e estranhamento, não mais satisfazendo trabalhadoras no seu labor, que se degradam, não se reconhecem e se desumanizam. As relações de trabalho estabelecidas para o professor dentro desta modalidade já nasciam alienadoras e precarizadas. Neste caso específico, um demérito para o trabalhador e para o consumidor final. Isto é, para o aluno, pois necessitava da interação síncrona com o professor, bem como para o próprio trabalhador, o professor, ao passo que o sistema de produção o alienava do fruto do seu trabalho.

Precarizado, sem garantias trabalhistas de seguridade social, o professor era apenas um freelance, que emprestava seu intelecto para a produção das aulas, porém, todo o fruto de sua produção era editado e enviado sob a chancela e direitos legais da instituição de ensino contratante (Farias e Silva, 2021). Desta feita, o trabalho precarizado e alienador no sistema de produção capitalista educacional na modalidade EaD, sem oferecer ao docente outra alternativa, senão o de submeter-se a estas condicionantes, já nasceu precarizado e alienador nas suas relações de trabalho.

Então, as redes estruturadas de comunicação mundial com alto poder de transmissão e possibilidades de interação síncrona por meio de redes virtuais, fibra ótica e satélites de comunicação garantiram uma interface com alta taxa de interação entre professores e alunos. A educação a distância também se reconhece como educação online, pois a distância – entre professor e aluno - havia se diluído significativamente.

Apenas na fase da EaD mediada pela internet – a educação online -, quase um século depois do seu surgimento, é que se identificou, no Brasil, uma legislação correlata que regulamentasse a modalidade. Em 1996 por meio do art. 80 da LDB 9394, que apenas versava a respeito da EaD. Em 2005 por meio do decreto 5622 é que foram estabelecidas regras específicas para a modalidade. E, em 2006, foi criado através do decreto 5800 a Universidade Aberta do Brasil (UAB) cujo objetivo era basicamente a interiorização da oferta de cursos e programas na modalidade EaD no Brasil. Mais recentemente o decreto 9057/2017 e a portaria 2117/19 estabeleceram incorporaram e estabeleceram limites da EaD sobre cursos superiores na modalidade presencial. “Até o ano de 2019, a EaD configurava-se como uma modalidade estrita aos cursos superiores e técnico-profissionalizantes” (Farias e Silva, 2021, p. 03).

Corrêa (2007) apontava a precariedade no processo de implementação da EaD no Brasil alertando sobre a ineficiência da estruturação das redes de tecnologia e comunicação digital em regiões mais afastadas dos centros urbanos. Cordeiro (2007), também já alertara que nesta modalidade, é necessário a construção de uma estrutura que possibilite um modelo de ensino-aprendizagem e não apenas a transmissão de conteúdos em plataformas digitais. E, por sua vez, Branco e Passos (2020) e Farias e Silva (2021), tocam naquilo que a legislação outrora não abarcava: as relações de trabalho na EaD, denunciando que mesmo sendo uma modalidade em potencial, segue modelos perversos de contratação, ineficiência e fragilidade dos vínculos empregatícios, além da sobrecarga de trabalho.

[...] quanto aos riscos trabalhistas que os programas em EaD envolvem, estão listados: o aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o “empobrecimento” da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros (Neves e Fidalgo, 2008, p. 4).

Como já discutido anteriormente, assim como qualquer outra organização que esteja ofertando serviços no mercado capitalista, ela molda-se ao sistema de produção vigente e, claro, as relações de trabalho também são afetadas. Com a EaD também não foi diferente. Alguns reflexos desta incorporação.

Desnecessidade de qualificação dos “professores” de EaD, o que permite ao capital pagar menores salários, exigindo desses trabalhadores alta produtividade;

Padronização do trabalho didático;

Retirada do controle do professor sobre o processo educativo (seu processo de trabalho), deslocando-o para um “mecanismo” – também chamado de “tecnologias da educação” – que impõe certo ritmo e forma de trabalho. Consolida-se e amplia-se a distância entre os momentos de concepção e execução;

No setor privado, as empresas que organizam o EaD apropriam-se daquilo que é produzido pelo professor, dependendo muito menos do indivíduo que executa o trabalho e mais do mecanismo, tornando também supérfluo o trabalho didático-pedagógico, a ponto de o professor tornar-se mero adorno (daí a ideia do “tutor”, do “facilitador”);

Flexibilização da organização do trabalho e de seus produtos (cada empresa do ensino pode criar formatos variados, conforme seu interesse). No funcionamento global da rede de ensino superior, as instituições ganham duplamente com a expansão do EaD, já que podem flexibilizar suas atividades: 1) aumentando a carga à distância nos cursos tradicionais; 2) tornando mais dinâmica e flexível a gestão de seus cursos e alunos, mais facilmente transferidos de um curso a outro, além da fácil substituição de docentes e tutores. (GRUPOS apostam..., 2008).

Permite-se a superexploração/super intensificação do trabalho didático;

O mercado educacional tem se concentrado ainda mais, com a compra de instituições pequenas pelos grandes grupos e de parcerias destes últimos com grupos

internacionais, potencializando a capacidade de gerar lucros no setor (idem). (Minto, 2006, p. 4).

Efeitos destas práticas de precarização trabalhistas seriam ainda aprofundadas. Com a chegada da pandemia do novo coronavírus, houve uma mobilização internacional tamanha como não se via desde a 2ª Guerra Mundial e/ou a Guerra fria.

A doença impactou os brasileiros, que passaram a conviver com o medo de contaminação, desabastecimento de alimentos, atraso no pagamento das contas, além de vivenciar o constante conflito entre o negacionismo da ciência e as recomendações médico-científicas voltadas ao isolamento social, uso de máscaras, higienização das mãos, fechamento do comércio e de escolas (Farias e Silva, 2021, p. 01).

Entrava em curso uma infecção global que causaria diversos bloqueios e isolamentos populacionais. E, desde então, várias cidades no Brasil recomendaram e adotaram o distanciamento social, muito embora o governo Federal atuasse na contramão.

E, diante deste cenário inesperado e de ineditismos para esta geração, ficou evidenciado, dentre outras coisas, como as instituições governamentais brasileiras (Ministério da Educação, das Secretarias Municipais e Estaduais) e as instituições de ensino público e privadas não estavam preparadas para situações emergenciais, tais como a que se mostrou diante a pandemia do novo coronavírus (Cunha, Silva e Silva, 2020).

O período de uso do ERE como solução aos entraves sofridos pelo sistema educacional começou a ser desenhado quando, no mês de março de 2020, o Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) foi caracterizado como pandemia pela OMS conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional - RSI, 2005 (ANVISA, 2009).

As instituições educacionais viram-se perante o dilema: parar as atividades de ensino ou prosseguir obedecendo aos novos protocolos de segurança epidemiológica orientados por agências de saúde e orientados na legislação, que exigiam o distanciamento social, isolamento e/ou quarentena.

Diante do cenário de emergência internacional, o Governo Federal brasileiro sancionou a Lei nº 13.979/2020 que reconheceu o estado de emergência em saúde pública e dispôs sobre medidas de enfrentamento do novo coronavírus, sendo uma das principais medidas o isolamento social e quarentena.

O Ministério da educação editou o conjunto de documentos formado pelas Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, nº 395, de 15 de abril

de 2020 e nº 473, de 12 de maio de 2020 autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, denominadas, neste trabalho, de aulas remotas. Entretanto, a Portaria MEC n.º 544/2020 dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus, e revogou as Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020 e nº 473/2020 (BRASIL, 2020; RODRIGUES, 2020).

Segundo o Art. 1º da Portaria MEC n.º 544/2020,

[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020, s/p).

Referindo-se ao término de sua própria vigência, ela informa que seria enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus. Isto é, qualquer decisão sobre o retorno para a modalidade presencial levaria em consideração decisões tomadas na área de saúde pelos órgãos responsáveis (Rodrigues, 2020).

A precária articulação entre governo federal, estados e municípios desorganizou os protocolos de combate à doença e as regras de fechamento ou abertura de estabelecimentos comerciais e instituições de ensino (Censon e Barcelos, 2020). Por consequência, sem orientação oficial de órgãos como o Ministério da Saúde, instituições de todas as regiões brasileiras se viram pressionadas a retomar a rotina, desconsiderando os riscos para a saúde. A retomada às atividades presenciais a qualquer custo poderia soar como um fenômeno esquizofrênico para nações com realidades financeiras orientadas a políticas de bem-estar social e menos comprometidas com o sistema neoliberal (Farias e Silva, 2021, p. 08).

Desta feita, sem perspectiva de normalização da situação e como consequência do fechamento em massa das instituições de ensino, houve a mudança do presencial para o *online* e virtual por meio da adoção emergencial de tecnologias digitais comumente utilizadas na modalidade Educação a Distância (EAD), desencadeando a modalidade emergencial e provisória²⁰ identificada pela literatura como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Williamson,

²⁰ Esta não é a modalidade de ensino híbrido que, por sua vez, utiliza metodologias do ensino presencial junto de métodos e tecnologia oriundos da educação a distância para desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem (Rodrigues Júnior e Castilho, 2016).

EYNON e Potter, 2020), apresentando-se como oportunidade para dar continuidade à oferta de serviços educacionais em atendimento ao conjunto de documentos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020.

A educação tornou-se uma questão emergencial e, junto com ela, as tecnologias educacionais se posicionaram como um serviço de primeira linha. A educação a distância, o ensino remoto e o ensino *online* tornaram-se as novas abordagens disponíveis para atender a educação neste momento pandêmico (Williamson, Eynon e Potter 2020).

E, como já evidenciado anteriormente nesta seção, o sistema de produção capitalista efetiva-se, sobrepuja-se e se supera durante não apenas os momentos de exultação econômica, mas também diante períodos de crise.

Como é de praxe das organizações fluidas capitalistas, os grupos educacionais produtores de ambientes virtuais de aprendizagem e de materiais pedagógicos digitais e as megacorporações do setor de tecnologia e comunicação, a exemplo da Google, Microsoft e Zoom encontraram oportunidades de mercado oportunizando soluções pagas e/ou degustações limitadas, fazendo da pandemia um laboratório para a comercialização de soluções tecnológicas voltadas à educação.

Logo o ERE estava dominado por soluções tecnológicas desenvolvidas por empresas do ramo de tecnologia regadas unicamente por uma lógica econômica de acumulação de capital (Farias e Silva, 2021; Gonçalves, 2007).

O ensino é remoto, porque é mediado a distância, afastando geograficamente alunos e professores. O ensino é emergencial, porque foi uma resposta rápida e temporária às condições adversas presenciadas por ocasião da pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus). O ERE tornou-se uma modalidade emergencial, ‘temporária’, que se desenvolveu por meio de aulas síncronas e assíncronas por meio do uso de ambientes virtuais de aprendizagem, repositórios de conteúdos e/ou plataformas de videoconferência, porém, em muitos casos desconsiderando o caráter pedagógico do processo de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho dos professores.

Em vários casos, aos professores lhes foram negados: (i) a oportunidade de uma formação para atuar na modalidade virtual; (ii) tempo hábil para desenvolver as competências atinentes ao universo digital e (iii) garantia aos direitos trabalhistas com o pagamento de horas-extras pelo excedente de trabalho (Farias e Silva, 2021, p. 04).

Devido ao estado emergencial, também pela falta de expertise já evidenciada pelo moroso amadurecimento e inclusão das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem longe dos centros urbanos, o ERE foi implementado prematuramente, copiando algumas práticas já utilizadas na EaD, porém, ainda assim muito aquém.

As instituições de ensino não padronizaram o modelo de aula implementado no ERE de modo que estas prosseguiram por meio de iniciativas dissonantes.

Esses aspectos demonstram a diferença estrutural entre a EaD e o ERE. Enquanto a EaD pressupõe ao menos três profissionais para conduzir a disciplina (professor que a elaborou, professor tutor e professor tutor presencial) além de técnicos como o designer instrucional-DI, responsável pelo desenho do curso ou da disciplina na plataforma virtual (GOMES, 2007), ERE, por sua vez, acontece sobrepondo as diversas funções sob a responsabilidade de um único profissional. Salienta-se, que um dos pressupostos da EaD, orientada para estudantes adultos, são as aulas presenciais esporádicas e a disponibilidade de um tutor presencial. A impossibilidade desses encontros presenciais, em razão da pandemia da Covid-19, reforça que o que vem sendo realizado pelas escolas é ensino remoto e não educação a distância. Essa conjuntura não apenas sobrecarrega o docente, pelo excesso de atividades, como também compromete a aprendizagem dos estudantes. A carga se torna ainda mais pesada considerando que é comum professores da educação básica atuarem em mais de uma instituição ao mesmo tempo, de modo que precisaram reinventar-se duplamente (Farias e Silva, 2021, p. 05).

EaD²¹ é uma modalidade de ensino regulamentada pela legislação brasileira na qual o processo ensino e aprendizagem é mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação, permitindo que professores e alunos estejam espacial e temporalmente afastados, enquanto interagem síncrona e/ou assincronamente.

Tendo em muito contribuído para a democratização da educação superior no Brasil, sobretudo a partir da popularização da Internet, a EaD teve seu grande êxito por meio da oferta pública de educação principalmente longe dos centros urbanos. Quando se trata do setor educacional privado,

[...] a EaD foi vista como instrumento de interesse na ampliação das medidas neoliberais sobre as esferas sociais, no caso, a educação. Servindo como um mecanismo de mercantilização da educação, de aligeiramento das formações e de incentivo para realização de parcerias público-privado, a modalidade de ensino se

²¹ Hoje temos a educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, na qual professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. A semipresencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação (Moran, 2007, s/n).

tornou numa verdadeira ‘galinha dos ovos de ouro’ para o capital, acumulando cada vez mais sobre os bens sociais (Belinasso, 2020, p. 68).

Para se chegar ao ERE, as instituições de ensino investiram na aquisição de recursos disponíveis das TDIC (Hardware, Software, Técnicas, Metodologia e recursos humanos, treinamentos) para ingressarem no âmbito digital, migrando seus currículos e metodologias de ensino, para o virtual, para, primeiramente, garantir-lhes sobrevivência financeira e, por conseguinte, atender às condições legais impostas pelos governos locais, bem como atender às necessidades educacionais dos seus alunos que estavam confinados em suas respectivas residências, minimizando os impactos na aprendizagem que, outrora presencial, viu seu planejamento engavetado do dia para a noite, pois não foram produzidos para serem executados remotamente.

Algumas instituições adotaram o regime de teletrabalho²² para seus quadros de colaboradores docentes. Outras, reduziram atividades presenciais e mesclaram com atividades presenciais. Porém, em todos os casos, como consequência do fechamento em massa das instituições de ensino, houve a mudança do presencial para o *online* em atendimento ao conjunto de documentos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 (Brasil, 2020).

Para a classe docente, iniciou-se, a partir daquele momento, uma corrida em caráter emergencial, para repensar suas práticas educacionais e readaptar o planejamento presencial às aulas *online*. Estes docentes tiveram que se reinventar, aprender e reaprender, pois, parte não estava preparada para migrar para a mediação remota através do teletrabalho. Tudo isso, diante de um cenário de “[...] medo, insegurança, tensão e estresse, além dos impactos econômicos, dadas as medidas de isolamento social e suspensão de atividades consideradas não essenciais, decretadas pelos governos” (Farias e Silva, 2021, p. 247).

Com a transposição do ensino para o virtual, as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação também foram reajustadas. As aulas, embora fossem ministradas através de plataformas *online* de videoconferência, seguiam os mesmos princípios da modalidade presencial, que era a assistência síncrona às aulas expositivas, porém com material didático e avaliações disponíveis nos AVA de forma assíncrona.

²² A expressão teletrabalho refere-se ao regime de trabalho realizado remotamente utilizando, como mediadores, as tecnologias digitais, possibilitando a efetivação dos resultados produtivos esperados em espaços diferentes daquele habitualmente ocupado nas dependências do empregador (Rosenfield e Alves, 2011; BrasiL, 2017; Sakuda, 2001).

Em algumas situações, a presença física dos docentes ainda era exigida nos ambientes físicos das instituições, para que, de lá, pudessem ministrar suas aulas *online*, cumprindo com sua carga horária dentro da instituição. Outros docentes, por outro lado, não careceram da presença física em suas respectivas instituições e utilizavam a estrutura de suas residências para ministrar suas aulas e executar as demais atividades de ensino. Porém, em todos os casos, a presença social *online* no ambiente virtual era obrigatória de forma síncrona, na transmissão de aulas e/ou assíncrona, na gravação de aulas.

Amiúde, as atividades que se seguiram ao processo de gravação e/ou transmissão de aulas foram as pertinentes ao acompanhamento dos docentes aos discentes, muitas vezes extrapolando os horários de trabalho do professor, que se via preso aos grupos de *WhatsApp*, *email*, fórum de discussão, *chat*, dentre outros.

Era de se esperar que, em algum momento mais adiante, a educação presencial fosse impactada pelas tecnologias ao ponto de tornar-se uma modalidade híbrida por meio de sistemas educacionais descentralizados baseados em plataformas digitais, uma plataformização da escolarização (Hillman, Bergviken Rensfeldt e Ivarsson, 2020).

Muito embora algumas instituições e docentes que já fizessem uso de tecnologias digitais ensaiando a EaD, neste novo cenário estas tecnologias foram posicionadas como um serviço emergencial de linha de frente na educação do dia para a noite. A inclusive a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) enxergou nessa situação uma oportunidade para experimentar novos modelos de educação na modalidade presencial (OCDE, 2020).

Decerto, as formas de trabalho, ensino e aprendizagem, cultura e vida pessoal mediados digitalmente tiveram que ser reinventadas, pelo menos de forma emergencial. O corpo docente, objeto de estudo desta tese, foi aquele que sofreu um grande impacto nessa conversão, afetando rotinas e produzindo implicações psicoemocionais (Zaidan e Galvão, 2020).

Profissionais da educação que possuíam um planejamento, calendário, metodologia preparados e, muitos deles, já em execução, viram todo o escopo do seu planejamento ser descartado.

A mudança drástica da aula no formato presencial - no espaço da escola, para turmas de 30 a 40 estudantes - para o formato online, sem interação, contato físico ou possibilidade de tentar ler no olhar e na linguagem corporal o que os estudantes pensam ou sentem, gerou uma sensação de impotência nos professores, pela dificuldade em transformar, emergencialmente, uma plataforma digital em ambiente acolhedor e motivador e pela falta de planejamento das escolas para capacitar os

profissionais sobre o uso das ferramentas disponíveis, suas funções, limites e possibilidades (Farias e Silva, 2021, p. 06).

Não apenas, viram-se na obrigação de realizar uma conversão emergencial rápida e perigosa. Rápida, porque as instituições de ensino precisam dar uma resposta rápida ao seu público-alvo: comunidade escolar, aos governos e sobretudo ao mercado. Perigosa, porque muitas delas entram numa seara desconhecida, muitas vezes sem expertise experimental, mesmo que algumas já exercessem atividades de ensino *online*, boa parte ainda não estava preparada para uma conversão de 180° isto é, converter uma modalidade de ensino presencial com proposta pedagógica para uma modalidade emergencial *online* sem uma proposta pedagógica bem definida.

As mudanças no sentido social atribuídas às Instituições de Ensino Superior (IES) vão impactar diretamente o trabalho docente realizado nesse nível de ensino. A flexibilização do trabalho docente é evidenciada com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), além das precárias condições de contratação do trabalhador da educação. O próprio ordenamento jurídico existente corrobora para que a Educação Superior e o trabalho dos docentes estejam subordinados a exigências do capital (MAUES, 2010, p. 152). Desse modo, a categoria trabalho docente encontra-se em um estado de submissão às razões capitalistas e marcada pelo ideário neoliberal que, por sua vez, trata os direitos sociais como serviços. Essa compreensão dos direitos educacionais como serviços a serem prestados à sociedade influencia diretamente à docência universitária. (Silva e Souza, 2017, p. 134-135).

A modalidade ERE não se caracteriza apenas pela criação e transmissão de aulas. Houve uma tentativa de migrar as atividades realizadas presencialmente para o mundo virtual. A atividade de transmissão de aulas síncrona *online* foi uma destas tarefas, umas mais laboriosas, senão a mais.

As TDIC são ferramentas meritórias no processo de aprendizagem desde que, estudantes e professores tenham domínio sobre elas e com isso, possam interagir e produzir conhecimento (Farias e Silva, 2021). E, neste quadro, os professores podem se enquadrar entre os migrantes ou nativos digitais.

Os nativos digitais são os falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e internet. Já nasceram na dinâmica digital e com ela estão habituados na busca constante de atualizações ao tempo em que contribuem para o amadurecimento delas. Os migrantes digitais são aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época em que as tecnologias analógicas predominavam ou até mesmo na transição para o digital, entretanto, ficaram fascinados e adotaram parte dos aspectos das tecnologias digitais. Por este

motivo, tentam acompanhar a dinâmica digital, embora nem sempre sejam bem-sucedidos nesta inserção (Presnky, 2001).

Estes, em parte, tornaram-se docentes migrantes digitais a partir do momento em que não receberam conhecimentos pedagógicos na sua formação base, na graduação, que lhes possibilitasse o uso das TDIC para compreensão da sua ação educativa, na sua prática pedagógica, na construção de modelos pedagógicos que pudessem ser aplicados nos espaços de ensino e aprendizagem (Farias e Silva, 2021; (Callai; Cavalcanti; Castellar, 2015).

[...] muitos professores da educação básica são oriundos de universidades que oferecem formação tradicional, com forte tendência a reproduzir modelos pedagógicos pautados pela transmissão dos conteúdos, ausentes de debates e de problematização dos aspectos centrais da formação inicial (CASTELLAR, 1999). Em consequência, ainda são frequentes aulas expositivas isentas de dialogicidade, leituras individualizadas do livro didático, estudos dirigidos que desconsideram a importância da interação e apresentação de slides ou vídeos em que estudantes assistem passivamente, práticas que reproduzem o mesmo padrão de aulas tradicionais de sua formação (Farias e Silva, 2021, p. 07).

Os docentes migrantes digitais, naturalmente os mais maduros, enfrentaram dificuldades de adaptação aos recursos digitais. No entanto, dos docentes nativos digitais, geralmente os mais jovens, espera-se que estes sejam mais desenvolvidos na interação com as tecnologias. Porém, principalmente no caso dos docentes, nem todos os jovens são nativos digitais bem conectados e digitalmente experientes (Beckman *et al.*, 2018).

Tal fato leva a uma série de dificuldades no processo de conversão do presencial para o ERE elevando o processo de precarização do trabalho docente. Em primeiro lugar, como já tratado nesta seção, o ERE pressupõe que o docente possua competência técnica mínimo de manuseio de diversas TDIC. Uma delas é o manuseio de ferramentas de gravação de áudio e vídeo. Para manusear estas ferramentas, além de formação, exige-se equipamentos robustos de *hardware* e *software*, geralmente condicionados ao docente, além da expertise para a acomodação destas tecnologias a uma proposta pedagógica.

Todavia, para que o papel do professor, em situações de aprendizagem, seja desempenhado com a importância que lhe cabe, este deve receber capacitação para a docência na modalidade virtual, a partir de cursos que lhe instrumentalize a conhecer como funcionam as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis e para garantir que, a despeito da importância das novas tecnologias, elas, por si só, não mudam a relação pedagógica (Farias e Silva, 2021).

Em uma lógica bem semelhante à da Uberização: o profissional que desenvolve o trabalho é responsável pela própria formação para aquisição das competências digitais, a aquisição e manutenção das suas ferramentas de trabalho está sob sua responsabilidade e tem o horário de trabalho é flexível. Flexível, aqui nesta lógica, significa que o professor não possui um horário fixo para o desenvolvimento de suas tarefas, quase sempre extrapolando sua carga horária contratada, fazendo-se presente nas plataformas através da comunicação *online* síncrona e/ou assíncrona.

[...] muitos arcaram com os custos do pacote de internet para ampliar a velocidade de conexão de dados ou compraram computadores com configurações mais avançadas para que, dotados de infraestrutura técnica, pudessem encarar uma jornada de trabalho em que a carga horária escolar é reproduzida em formato remoto (Cunha, Silva e Silva, 2020; Farias e Silva, 2021).

Além do mais, os docentes tornam-se responsáveis pela própria formação para aquisição das competências digitais necessárias para sua atuação no ERE. Não obstante, o docente, na sua odisséia digital, é responsável por aprender o manuseio da sua nova ferramenta de trabalho, por adquiri-la e mantê-la. Essa aprendizagem perpassa pelo domínio de ferramentas de videoconferência, AVA, editor de vídeo e áudio, atualização, instalação e manutenção dos *softwares* do seu próprio computador, conexão com a internet, para citar apenas alguns exemplos

Também é responsável pela aquisição das próprias ferramentas de trabalho. Entretanto, algumas instituições, na pressa de acelerar o retorno de suas instituições às aulas, buscam soluções rápidas, nas quais os dispositivos são emprestados por um curto período de tempo ou até mesmo cedidos definitivamente. Porém, outras não o fazem e deixam seus colaboradores à mercê de sua própria sorte, sendo esses os responsáveis diretos pela aquisição de computadores, câmeras para videoconferência, microfone, impressora, pacotes de *software* de edição de vídeo, *Office*, dentre outros. Independente de dispor ou não destas ferramentas, os docentes são responsáveis pelo manuseio e adaptação destas ao currículo emergencial. Ter à disposição tecnologias digitais não pressupõe um uso consciente e pedagogicamente adequado às realidades de cada cenário educacional (Valente, 2007).

Quanto aos horário de trabalho, esses docentes percorrem longas jornadas de trabalho, na busca por formação para o preenchimento das lacunas de competências digitais inexistentes ou incompletas para atuação no ERE; passam muito tempo para resolver dificuldades simples, para um técnico de informática, como atualização e instalação de *softwares*, resolver

dificuldades de conexão, gravar, editar e disponibilizar videoaulas; Outras horas são gastas no acompanhamento dos alunos nos *feedbacks* exigidos nos AVA, no atendimento aos responsáveis dos alunos, no cumprimento de metas, protocolos e rotinas operacionais docentes das suas respectivas instituições (Farias e Silva, 2021).

Isolados, em sua solidão tecnológica, os docentes se veem obrigados a assumirem o processo de planejamento, criação, adaptação dos planos de ensino, o desenvolvimento de cada aula e a aplicação de estratégias pedagógicas *online*, sem ou com o mínimo apoio de atores com expertises neste processo, sem ou com o mínimo de competência digital para lidar com um ambiente pouco conhecido ou até mesmo desconhecido.

Desta forma, docentes submetem-se a replicar o modelo presencial, transferindo o que se pode levar do currículo presencial para os AVA no ERE, esbarrando nas dificuldades técnicas e metodológicas do modelo e em suas próprias limitações, muitas vezes apenas reproduzindo o currículo elaborado pelas instituições de ensino (Batista, De David e Feltrin, 2019).

[...] muitos destes não participaram da elaboração e planejamento do projeto para o ensino remoto que, por sua vez, em vários casos, ficou a cargo de pessoas sem experiência docente e que desconsideraram pressupostos básicos, tais como vincular a aprendizagem dos estudantes e a organização do trabalho pedagógico aos aspectos psicoemocionais, a fim de preservar a saúde mental tanto de alunos quanto de professores. Em muitas ocasiões, os professores foram apenas operários de decisões verticalizadas pelos gestores das escolas. Estas, em muitos casos, não se preocuparam com o acontecer didático-pedagógico voltado às aprendizagens (Farias e Silva, 2021, p. 08).

Além das dificuldades no desenvolvimento das suas atividades testando, errando, ajustando e desafiando-se a cada dia no processo de conversão do presencial para o digital, a própria modalidade do ERE não possui modelo pedagógico bem definido, uma arquitetura pedagógica encorpada e discutida entre os pares, tanto na literatura, quanto na prática. Na verdade, é uma modalidade muito incipiente, justamente pelo fato de ter sido adotada de forma emergencial, para ser temporária, passageira atendendo apenas às necessidades do período pandêmico.

Desta feita, comprando o discurso de que o docente precisa atualizar-se às novas demandas, adaptar-se aos novos cenários, tal qual a seleção natural no mundo do trabalho, onde aqueles que não se adaptam, simplesmente deixam de existir, neste caso, representando o desemprego. Esta analogia a seleção natural não seria mero exagero, pois a pandemia do Sars-

CoV-2 (Novo Coronavírus) está associada ao “[...] desenvolvimento do agronegócio global e sua expansão das monoculturas genéticas; a destruição dos habitats selvagens e a interrupção das atividades de espécies selvagens; e a existência de seres humanos vivendo em proximidade” acentuando como nunca a ligação entre as vulnerabilidades ecológica, epidemiológica e econômica impostas pelo capitalismo (Foster e Suwandi, 2021 p. 222).

Outrora, o docente que atuava na modalidade presencial e/ou no máximo, na híbrida, utilizava pontualmente recursos digitais integrados aos ambientes de aprendizagem, atualizava seu currículo e sua formação quando entendia ser necessário, dividia seu espaço e recursos domésticos parcialmente apenas para o planejamento e correção de tarefas, e era uma categoria historicamente com grandes incidências de insalubridade a saúde mental e física.

Entretanto, de uma hora para outra, à inglesa, nesta corrida seletiva emergencial de sobrevivência no mercado de trabalho, necessitou, por força da situação e exigência emergencial do mercado, estar atualizado em diversas frentes (metodológica, tecnológica, operacional, temporalmente) e disponível para as antigas e novas demandas do ERE. O professor esteve sucumbindo à precarização do trabalho docente, vendendo mais tempo da sua mão de obra, sem por isso receber mais ou ter mais tempo de repouso, compartilhando integralmente do seu espaço doméstico e seus recursos domésticos com suas atribuições profissionais, e, além do sofrimento psíquico causado pela exploração do trabalho docente que outrora já era gritante, agora acumula, de forma passiva, com o sofrimento causado pela catástrofe da pandemia do Sars-CoV-2 (Novo Coronavírus) - enquanto crise estrutural do sistema capitalista - alcança as dimensões educacionais redimensionando o fazer docente.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? - perguntou Alice.
- Isso depende muito de para onde queres ir! - respondeu o gato.

(Carroll, 1998)

Tão importante quanto chegar ao destino almejado é escolher o caminho adequado e as ferramentas apropriadas para seu percalço. Tão importante quanto plantar e conhecer técnicas e condições necessárias para o desenvolvimento e amadurecimento da semente.

Pesquisador e semeador se assemelham: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quando for o momento propício; devem saber que o que colheram é uma das possibilidades inscritas objetivamente naquela terra e que só suas intervenções intencionais permitiram tal colheita. E disso não abrirá mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa (Evangelista, 2012, p. 65).

O conhecimento humano acumulado é passível de crítica e de revisão. E, obviamente, no campo da pesquisa científica, é relevante demonstrar as nuances da produção de uma pesquisa, para que essa possa ser compreendida e analisada, aprimorada e/ou refeita pelos pares ou tão somente apreciada e referenciada posteriormente. E a escolha do percurso metodológico depende de onde se está e aonde se quer chegar. Portanto, nesta seção serão apresentados e discutidos estes percursos metodológicos norteadores e respectivos recursos para a coleta e interpretação dos dados e informações contidas no *corpus* desta pesquisa.

Esta tese tem como objetivo analisar como as instituições de ensino superior públicas atuantes na cidade de Maceió/Al se apropriaram do Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto modalidade emergencial e provisória de ensino autorizada em caráter excepcional por meio do conjunto de documentos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 vigentes durante o período de emergência em saúde

pública oriunda da pandemia do Novo Coronavírus (2020 – 2022) na sua relação com o processo de precarização do trabalho docente.

Documento é história. Ele contém ideias que, em sua órbita, gravitam projetos, interesses, política e intervenções sociais com concepção de mundo e consciência historicamente produzida (Evangelista, 2012). A linguagem contida nesses documentos “[...] contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura” com determinados conceitos e um conjunto de noções (Gramsci 1966, p. 13).

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (Evangelista, 2012).

Os documentos oferecem vestígios e pode haver neles mais do que o dito textualmente. O que está silenciado na fonte pode ser mais relevante do que o que ela supostamente anuncia. Conforme corroboram Evangelista e Shiroma (2018), cabe ao pesquisador compreender os significados históricos dos conhecimentos e consciências dos materiais encontrados, sua posição em relação à sua história, à história de seu tema, à história da produção de sua empiria, compreender sua racionalidade política, as raízes do seu movimento histórico, suas tendências e influências (Evangelista e Shiroma, 2018).

O documento existe fora do pesquisador e o pesquisador é um produto do processo histórico que, enquanto sujeito, também é produtor de conhecimento que define, analisa e compreende (Gramsci, 1966). Para que o documento exista para o sujeito, ele possa extrair do documento os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, torna-se necessário que o pesquisador assuma uma posição ativa, o que compreende localizar, selecionar, ler, reler e analisar evidências intrínsecas e extrínsecas, pense e entre na relação de reflexão e diálogo com a fonte afim de produzir conhecimentos e consciências. (Evangelista, 2012).

Entre as tarefas do pesquisador está a de derivar seus esforços no intuito de encontrar fontes relevantes ao andamento da pesquisa. Para então,

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (Evangelista, 2012, p. 97).

Entretanto, é esperado que o pesquisador por si só não possa dar conta de todas as fontes documentais de pesquisa existentes e disponíveis. A riqueza de uma pesquisa não é dada apenas pelo quantitativo de do seu *corpus* documental, mas sim, conforme afirma Evangelista (2012, p. 101) “[...] pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade”.

Desta feita, cabe ao pesquisador fazer escolhas obedecendo aos critérios estipulados pela intencionalidade da sua pesquisa alinhada com os pressupostos metodológicos utilizados, priorizando documentos historicamente determinantes e que sem os quais sua pesquisa limite-se a reproduzir documentos e não os analisar criticamente (Evangelista e Shiroma, 2018).

Todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental. Entretanto, isto não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida seja trazida à tona. Para se pensar com maior precisão no *corpus* documental é preciso definir local e período da pesquisa, o que se consegue com os aportes teóricos preliminares e com algum domínio da “história” do tema. Ainda que a localização espacial e temporal seja provisória, ela permitirá a localização e seleção de fontes, seleção que depende de inúmeras variáveis, entre elas a de sua acessibilidade ou mesmo de sua existência, dado que as fontes estão dispersas e nem sempre disponíveis imediatamente (Evangelista, 2012, p. 99).

Na análise da produção documental “do” período e “sobre” o período, o pesquisador, como produto do processo, relaciona-se com o tempo das fontes e o tempo das análises que sobre elas se produziram, sem perder a capacidade de análise e distanciamento (Evangelista, 2012). Para isto, é necessário manter uma “vigilância metodológica”, na relação do pesquisador com o tema e as fontes documentais de pesquisa, tendo a consciência de que os achados derivados da pesquisa devem funcionar como expectativa de compreensão do real, e não necessariamente como explicação antecipada à própria investigação (Evangelista, 2012).

Tendo como base essas reflexões, no que tange aos meandros da pesquisa, para atender aos objetivos aqui delineados, este estudo pautou-se no percurso metodológico da abordagem da pesquisa qualitativa, pois o objetivo das Ciências Sociais é a pesquisa qualitativa (Minayo,

2009). Ademais, no que se refere à pesquisa qualitativa ela é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida (Flick, 2009).

A abordagem qualitativa, conforme Tuzzo e Braga (2016, p.142),

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

A abordagem qualitativa foi selecionada, pois se buscou compreender os fenômenos que rodeiam as perspectivas de determinada sociedade, neste caso, a classe docente do ensino superior, aprofundando em suas experiências e significados da sua realidade (Sampiere, Collado e Lucio, 2013), cujos significados estão parcialmente impressos no *corpus* documental. Ademais, esta abordagem é utilizada quando se pretende “[...] uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto”. (Minayo e Sanches, 1993, p. 224).

Teixeira (2003) argumenta que naturalmente a pesquisa científica pressupõe diferentes bases filosóficas e ideológicas e diversas técnicas e referências metodológicas.

Desta feita, nesta tese, utiliza-se, enquanto procedimentos técnicos para o processo de coleta e análise da pesquisa, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, bem como a técnica de análise de conteúdo, utilizando as contribuições de Bardin (2011) enquanto técnica de organização dos dados.

As técnicas de pesquisa são o conjunto de normas e estão relacionadas ao processo de coleta de dados. Representam a parte prática da pesquisa e a instrumentação específica da coleta de dados (Andrade, 1998).

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2009), tem por objetivo, a explicar determinada situação a partir de um referencial teórico já publicado e validado pela comunidade científica. “A mesma possibilita o conhecimento e a análise de contribuições culturais ou científicas a cerca de um determinado assunto, possibilitando uma cobertura mais abrangente de uma série de fenômenos” (Silva, 2020) e “[...] utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2007, p. 122).

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Uma vez que a pesquisa bibliográfica se baseia no estudo da teoria já publicada na literatura contemporânea, é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Este material costuma ser consumado através de livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Souza, Oliveira e Alves, 2021; GIL 2002; Severino, 2007).

A pesquisa bibliográfica é essencial em toda pesquisa qualitativa, pois representa o início de toda pesquisa científica (Macedo, 1994). Assim, ela

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 1).

Entretanto, conforme apontam Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. A pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos teóricos já publicados com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento científico acerca da temática pesquisada (Bocato, 2006).

Desta feita, apropriando-se destas características, a pesquisa bibliográfica foi de suma importância no desenvolver deste estudo à medida que possibilitou ancorar e justificar os achados do *corpus* documental relacionando-os às categorias investigadas. Para este fim, houve a pesquisa em bases de teses e dissertações, além de periódicos nacionais e internacionais de relevância a temática investigada, legislação e livros e capítulo de livros. Os resultados destas pesquisas subsidiaram também o referencial teórico, bem como os achados dos documentos primários, suas interpretações e a leitura de suas entrelinhas. Afinal, teorizar no campo da

pesquisa não pode consistir em lidar com os elementos do senso comum. É preciso um aporte teórico que favoreça análises objetivas do real objetivo (Evangelista, 2012, p. 103).

Os aportes teóricos concretizam a possibilidade de diálogo sob uma forma peculiar: diálogo com os autores e com a empiria por eles mediado. Este diálogo precisa ser inquiridor, fértil e levantar questões pertinentes, cujos resultados são provisórios e cumulativos, como a verdade que, não podendo ser alcançada in totum, revela-se sempre em partes que podem ser apanhadas no âmbito da totalidade que a constitui. Aprender a totalidade não corresponde a conhecer totalmente uma dada realidade (*ibid* p. 106).

Por sua vez, a pesquisa documental, diferente da pesquisa bibliográfica, porém, complementar, visa à análise de documentos que ainda não receberam tratamento analítico (Gil, 2009). É “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá- Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 5). Ela foi selecionada como técnica para esta pesquisa, pois “documento é história” (Evangelista, 2008, p 3).

Em uma pesquisa científica os dados coletados e analisados podem ser obtidos de diversas formas. A pesquisa documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes documentais, como leis, documentos de arquivos, atas, relatórios, boletins, jornais, revistas, pareceres, postagens, mídias sociais, dentre outros, desde que não tenham sofrido tratamento analítico e seja preponderante ao estudo em questão.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) esclarecem que:

[...] documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (Houaiss, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

A pesquisa documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e André, 1986, p. 38).

Nesta pesquisa, a Análise Documental foi utilizada por se tratar de uma técnica de que utiliza procedimentos específicos que possibilitam examinar e compreender o teor de documentos técnicos – uma fonte preciosa de informações de um passado recente - (Cellard, 2008), e deles, obter as mais significativas e ricas informações, conforme os objetivos

estabelecidos nesta pesquisa, bem como seu objeto de pesquisa (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009). Thompson (1981) e Evangelista (2012) corroboram também que é necessário que, no processo de análise, o *corpus* documental seja adequado ao intento da pesquisa e que as perguntas de pesquisa sejam adequadas ao material.

Um *corpus* documental consistente “[...] não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material –, mas sem uma base empírica não é possível o desenvolvimento do trabalho” (Evangelista, 2012, p. 100). Portanto, esta pesquisa utilizou como *corpus* documental a legislação produzida pelas 04 instituições públicas de ensino superior de Maceió/AL (Uncisal, Uneal, Ufal e Ifal). Embasou-se em Resoluções do Conselho Universitário e notícias institucionais produzidas pelas respectivas IES, e publicadas em seus respectivos *sites* institucionais dentro do recorte temporal determinado. Todo o *corpus* documental foi fruto de fontes primárias.

As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos (Evangelista, 2012, p. 100).

Quanto à análise de dados, considerando as intenções, a abordagem e os instrumentos adotados nesta pesquisa, compreendemos ser a Análise de Conteúdo em Bardin uma alternativa viável para os fins a que se presta o estudo.

Bardin (2011, p. 38) define a análise de conteúdo, como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, complementando que “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores [...]”. Tais pré-requisitos garantem a legitimidade da técnica de análise dos dados e correspondem às perspectivas da pesquisa.

No mais, Oliveira et al (2003) também acrescentam que na área de educação a Análise de Conteúdo pode ser um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultado de entrevistas, questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão, pois ajuda o pesquisador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Assim, enxerga-se na Análise de Conteúdo, as técnicas mais apropriadas para responder às questões da pesquisa, seus objetivos e seus caminhos teórico-metodológicos, uma vez que, como afirma a própria Bardin (2011, p. 14) “[...] a análise de conteúdo não é, [...], nem doutrinal nem normativa”. Para o tratamento dos dados, a partir da análise de conteúdo, estes serão organizados ao redor do processo de categorização, entendendo, na perspectiva de Bardin, que “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por agrupamento segundo o gênero (analogias), com os critérios previamente definidos” (*Ibid*, p.14).

Assim, a Análise de Conteúdo tem por objetivo “[...] estudar e analisar comunicações, visando a uma melhor compreensão de seu teor, que permite considerar não apenas conteúdos manifestos, mas também conteúdos latentes de uma mensagem ou discurso” (Silva, 2020, p. 63).

A análise documental compreende um intenso e amplo exame de documentos primários favorecendo o processo de maturação ou de evolução do grupo a ser estudado (Guba e Lincoln, 1981; Cellard, 2008). Para isso, o pesquisador assume uma postura ativa, pois “[...] se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (Evangelista, 2008. p. 5).

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p.46).

Para fins de efeito, seguindo a recomendação de Bardin (2011) o processo de análise de conteúdo nesta pesquisa consistiu em três etapas: análise preliminar, exploração do *corpus* documental e o tratamento dos resultados obtidos a partir de categorias, conforme apresentado abaixo:

FIGURA 04: FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

Aplicando-as a esta pesquisa, na primeira fase, análise preliminar, foi realizada a preparação do material por meio da produção de um quadro-síntese, baseado no *corpus* documental selecionado digitalmente e no respectivo referencial teórico, a fim de subsidiar as ideias iniciais.

Como já mencionado anteriormente, nesta pesquisa buscou-se analisar o período de vigência do ERE nas 04 instituições públicas de ensino superior na cidade de Maceió/Al (Uncisal, Uneal, Ufal e Ifal), no que tange à precarização do trabalho docente.

Assim, o recorte deste caminho foi temporal correspondendo ao período entre março/2020 e abril/2022, período de vigência do estado de emergência em saúde pública oriunda da pandemia do novo coronavírus (2020 – 2022), fator motivador da adoção do ERE.

Nos *sites* destas IES foram realizadas pesquisas documentais na modalidade *online* nas páginas oficiais dos seus respectivos conselhos universitários, órgão colegiado legislador de caráter normativo e deliberativo de maior poder dentro de uma Universidade. Ademais, na seção de busca de notícias das páginas oficiais destas Universidades, foram realizadas pesquisas utilizando os seguintes descritores ‘ensino remoto emergencial’, ‘ERE’, ‘Covid-19’, ‘aula online’, ‘pandemia’, ‘coronavírus’.

É importante salientar que cópias desses documentos estão arquivadas e disponíveis digitalmente para pesquisa em seus respectivos sítios *online*. Entretanto, como no caso dos documentos oriundos do Conselho Universitário da Uneal, os respectivos documentos não se encontram disponíveis, pois coincidentemente, após a coleta de dados para esta pesquisa, o *site* oficial da IES passou por reformulação e, em decorrência disso, o banco de dados contendo os respectivos documentos encontra-se inacessíveis.

Na segunda fase, exploração do *corpus* documental, foram definidas as categorias. Para esta construção foram considerados o referencial teórico e recortes do *corpus* documental. *A priori*, duas foram elencadas, as saber: I) precarização do trabalho e; II) Uberização do trabalho: fusão espaço-tempo doméstico e profissional, conforme apresentado no quadro a seguir.

QUADRO 02: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categoria	Conceito norteador
Precarização do trabalho	<p>[...] um conjunto de mudanças estruturais que degradam as condições de trabalho, tanto em um sentido físico quanto em um sentido psicológico, seja através da diminuição dos direitos trabalhistas, seja através do aumento do estranhamento do indivíduo para com sua atividade (Belinaso, 2020, p. 21-22);</p> <p>“[...] é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. [...]” (Alves, 2007, p. 114);</p> <p>A precarização do trabalho é elemento central da nova dinâmica do desenvolvimento do capitalismo, criando uma nova condição de vulnerabilidade social: um processo social que modifica as condições de trabalho (assalariado e estável), anteriormente hegemônicas no período da chamada sociedade salarial ou fordista (Druck, 2011);</p>
Uberização do trabalho: Fusão espaço-tempo doméstico e profissional	<p>A Uberização caracteriza-se pela “[...] ausência de direitos trabalhistas, pela jornada ilimitada de trabalho, uso de aplicativo enquanto meio de trabalho e pela responsabilidade do trabalhador na obtenção e manutenção dos instrumentos laborais” (Pinheiro, Souza e Guimarães, 2018, p. 55);</p> <p>“o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar” (Silva, 2019, p. 230);</p> <p>“Nesse tipo (ou ausência) de vínculo, as formas de controle são (aparentemente) pouco tangíveis, pois não há horário fixo de trabalho, o trabalhador não é um empregado e a empresa não é sua contratante”. (Silva, 2019, p. 230);</p>

Fonte: O Autor.

A organização dos dados referentes às categorias ocorreu com base na produção do quadro 03, que evidencia onde os dados se encontram, bem como os trechos retirados dos documentos, os teóricos que serviram de base para a análise e as inferências do pesquisador.

Acerca da escolha por estas categorias, Silva e Fossá (2015, p. 8), argumentam que “[...] não existem “regras” tanto para a nomeação das categorias, quanto para a determinação do número de categorias, essas questões ficam contingentes a quantidade do corpus de dados coletados anteriormente”. Estas categorias emergiram a partir da pesquisa bibliográfica, da pré-análise e da experiência enquanto docente ativo durante o ERE.

Por conseguinte, na terceira fase do processo de análise do conteúdo, tratamento dos resultados, as respectivas inferências e interpretações foram produzidas com base nos dados extraídos do *corpus* documental apresentado utilizando como referência o referencial teórico. Nesta fase, o pesquisador buscou ir além do conteúdo manifesto a fim de interpretá-lo (Bardin, 2011).

Para realização desta análise, desenvolveu-se um quadro, com base no exemplo produzido e utilizado por Silva (2020, p. 71-72), com o propósito de “[...] organizar os dados contidos nos documentos e analisar aspectos relevantes sobre o objeto investigado”.

QUADRO 03: ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS DOS DOCUMENTOS

Tipologia	Dado relevante	Categoria	Referencial teórico	Inferências do pesquisador
Tipo de documento onde se encontra	Buscar dentre os documentos pesquisados os que são significantes ao	Nomear as categorias criadas a partir da análise dos documentos	Embasamento teórico que respaldará a análise	Compreensão do pesquisador diante da problemática

Fonte: Silva (2020, p. 71-2).

No que se refere ao referencial, teoricamente a pesquisa fundamenta-se em estudos de acordo com cada categoria elencada conforme metodologia de análise de dados e categorização baseada em Bardin (2011), a saber:

I) Precarização do trabalho: a pesquisa baseia-se na perspectiva Marxiana (Marx, 2017; Mézáros, 2002; 2004; 2005; 2006; 2008; Lukacs, 1978) que discute a inserção das tecnologias no processo produtivo na perspectiva de intensificação e precarização do trabalho dentro do sistema de produção capitalista. Belinasso (2020), Alves (2007), Marx (2004, 1987, 1978), Antunes (2009, 1999), Oliveira (2004), Benini (2012) e Saviani (2007) também serviram de base no percurso da pesquisa.

II) Uberização do trabalho: fusão espaço-tempo doméstico e profissional: a pesquisa aborda os conceitos de Uberização do trabalho docente (Silva, 2019; Slee, 2019), o teletrabalho na atividade docente (Rodrigues e Freitas, 2017; Giordani, 2018) e o trabalho docente na EAD e ERE (Mota e Watanabe, 2021; Melati e Cardoso, 2021), enquanto atividades cujas funcionalidades atravessam o limite espacial entre o doméstico e organizacional relativos ao docente, bem como extrapolam o limite temporal entre o pessoal e profissional.

No que tange ao *locus*, esta pesquisa segue o entendimento de Flick (2008). O mesmo ratifica que, na pesquisa qualitativa, as amostras devem ser representativas, podendo seguir dois fluxos distintos: amostragens mais formais com critérios previamente definidos e as mais flexíveis com foco nas necessidades que aparecerão durante a realização da pesquisa. Charmaz (2006) e Mynayo (2015, 2017), por sua vez, corroboram que a extensão do objeto e a complexidade do estudo é que devem orientar o tamanho do recorte da amostra.

As IES públicas em Maceió/AL que forneceram dados e informações para composição do *corpus* documental desta pesquisa foram a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – Uncisal, Universidade Estadual de Alagoas – Uneal, Universidade Federal de Alagoas – Ufal e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – Ifal. Esta escolha se deu pelo fato de serem as únicas IES públicas atuantes do Estado de Alagoas, foco do estudo.

A Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), foi criada para oferta do curso de Medicina como Escola de Ciências Médicas de Alagoas – ECMAL. Em 2005 a UNCISAL passou à condição de Universidade. Tem sede na cidade de Maceió/AL com oferta de cursos Superiores Tecnológico, Licenciatura, Bacharelado Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu e Residência, na modalidade presencial e EaD. É estruturada em 04 centros acadêmicos, a saber, Centro de Ciências Integradoras, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação a Distância, Centro de Tecnologia. Também possui uma Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora, também em Maceió/AL. Engloba pesquisa ensino, extensão e assistência. Na assistência, a universidade dispõe da Maternidade Escola Santa Mônica (MESM), do Hospital Escola Helvio Auto (HEHA), do Hospital Escola Portugal Ramalho (HEPR), do Serviço de Verificação de Óbitos (SVO), do Centro de Patologia e Medicina Laboratorial (CPML), do Centro de Reabilitação III (CER III), do Ambulatório de Especialidades (AMBESP), do Centro de Diagnóstico e Imagem e do Centro de Atenção Psicossocial (CAPs). Nos demais municípios do Estado a Uncisal oferta apenas cursos na Modalidade EAD desde o ano de 2017 em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB. (Uncisal, 2023, s/p).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal) teve origem na Escola de Aprendizes e Artífices em 1909 e na Escola Agrotécnica de Satuba em 1911, mas foi reformulado através da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2008. O Ifal atua com pesquisa, extensão e ensino através da oferta de cursos de formação inicial, técnico, tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, na modalidade presencial e EaD. Dispõe de 16 campi, localizados em Maceió, Palmeira dos Índios, Satuba, Marechal Deodoro, Arapiraca, Piranhas, Penedo, Maragogi, Murici, São Miguel dos Campos, Santana do Ipanema, Rio Largo, Coruripe, Batalha, Viçosa e um Campus Avançado no bairro de Benedito Bentes, em Maceió (Ifal, 2023, s/p).

A Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), foi criada em 1970 como Fundação Educacional do Agreste (Funec) na cidade de Arapiraca/AL. Foi a primeira IES do Estado de Alagoas a atender presencialmente o interior do Estado. No ano de 2006 passou à condição de Universidade. A Uneal possui campi nas cidades de Arapiraca (Campus I), Santana do Ipanema (Campus II), Palmeira dos Índios (Campus III), São Miguel dos Campos (Campus IV), União dos Palmares (Campus V) e Maceió (Campus VI e Superintendência). Possui cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A Uneal possui ainda três museus dedicados à arte e à cultura alagoanas. O Espaço de Memória Artesã Irinéia Rosa Nunes da Silva e o Espaço de Memória Indígena Alagoana Geová José Honório da Silva, instalados no Campus V de União dos Palmares. E o espaço de Memória Artesão Fernando Rodrigues dos Santos no município de Pão de Açúcar (Uneal, 2023, s/p).

A Universidade Federal de Alagoas (Ufal) foi criada no ano de 1961 na cidade de Maceió/AL. Possui dois campi no interior do Estado: O Campus Arapiraca e suas unidades nos municípios de Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios; E o Campus do Sertão, com sede no município de Delmiro Gouveia, com unidade no município de Santana do Ipanema. Ao todo possui 23 unidades acadêmicas, sendo 53 em Maceió, e 19 unidades no *campi* de Arapiraca e 8 no Sertão. Oferta cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, tanto na modalidade presencial quanto EAD.

Para facilitar análise, o quadro a seguir apresenta o conteúdo do corpo documental desta pesquisa²³, bem como a forma como foram catalogados:

²³ São todos documentos oficiais primários do tipo Deliberações, Leis, Portarias e Resoluções e, conforme princípio da constitucional da publicidade (CF, 1988) e Lei de Acesso à Informação nº 12.527 (BRASIL, 2011), são documentos públicos.

QUADRO 04: *CORPUS* DOCUMENTAL UNCISAL²⁴

Nome	Tipo	Conteúdo	Data
Doc. 01 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 02/2020	Aprova a suspensão de aulas presenciais e antecipação do recesso acadêmico	17/03/2020
Doc. 02 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 04/2020	Aprova realização de Sessões por Videoconferência	26/05/2020
Doc. 03 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 07/2020	Retorno às aulas no formato remoto	14/07/2020
Doc. 04 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 08/2020	Retorno das atividades extensionistas no formato remoto;	14/07/2020
Doc. 05 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 17/2020	Aprovar a redução de 200 (duzentos) para 180 (cento e oitenta) dias letivos para o ano de 2020.	02/08/2020
Doc. 06 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 21/2020	Aprova o retorno das atividades de estágio obrigatório do Curso de Fisioterapia	14/10/2020
Doc 07 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 26/2020	Aprovar o plano para o retorno presencial das atividades não adaptáveis ao modo remoto na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.	21/10/2020
Doc. 07 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 22/2020	Aprova o retorno das atividades de estágio obrigatório do Curso de Fonoaudiologia	14/10/2020
Doc. 08 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 23/2020	Aprova o retorno das atividades de estágio obrigatório do Curso de Terapia Ocupacional	14/10/2020
Doc. 09 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 24/2020	Aprova o retorno das atividades de estágio obrigatório do Curso de Enfermagem	14/10/2020
Doc. 10 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 25/2020	Aprova o retorno às atividades do último ano teórico dos cursos de bacharelado e tecnológico	21/10/2020
Doc. 11 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 26/2020	Aprova o plano de retorno presencial das atividades não adaptáveis ao modo remoto	21/10/2020
Doc. 12 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 27/2020	Aprova o plano de retorno das atividades presenciais e atendimento ao público	21/10/2020
Doc. 13 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal nº 06/2021	Anui que cada curso da Uncisal tenha autonomia perante estágios e aulas práticas	11/03/2021

²⁴ Em ordem temporal decrescente.

Doc. 14 Gov AL	Lei Governo/AL n.º 8.465	Dispõe sobre a criação do programa conecta professor para a aquisição de novos equipamentos de informática, inovação, tecnologia e apoio para o custeio de plano de acesso à internet, no âmbito da Secretaria de Estado DA Educação - SEDUC, e dá outras providências.	12/07/2021
Doc. 15 Uncisal	Resolução Consu/Uncisal n.º 01/2022	Aprova o retorno às atividades presenciais e obrigatoriedade de comprovação de esquema vacinal	07/03/2022

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2023.

O *corpus* documental construído a partir de pesquisas junto ao Conselho Universitário da Uncisal foi composto por 16 documentos produzidos e publicizados entre 17 de março de 2020 e 07 de março de 2022.

QUADRO 05: *CORPUS* DOCUMENTAL UNEAL

Nome	Tipo	Conteúdo	Ano
Doc. 01 Uneal	Resolução Consu/Uneal n.º 005/2020	Dispõe sobre as atividades no período das paralisações devido a COVID-19.	27/03/2020
Doc. 02 Uneal	Resolução Consu/Uneal n.º 036/2020	Dispõe sobre a oferta do Semestre Especial Virtual em 2021.1 durante a pandemia decorrente da COVID-19 e dá outras providências.	18/12/2020
Doc. 03 Uneal	Resolução Consu/Uneal n.º 005/2021	Dispõe sobre a continuidade do período 2020.1 em forma de Semestre Especial Virtual durante a pandemia decorrente da COVID-19 e dá outras providências.	10/05/2021
Doc. 04 Gov AL	Lei Governo/AL n.º 8.465	Dispõe sobre a criação do programa conecta professor para a aquisição de novos equipamentos de informática, inovação, tecnologia e apoio para o custeio de plano de acesso à internet, no âmbito da Secretaria de Estado DA Educação - SEDUC, e dá outras providências.	12/07/2021
Doc. 05 Uneal	Resolução Consu/Uneal n.º 009/2021	Dispõe sobre a oferta do Semestre Especial Virtual em 2021.2 durante a pandemia decorrente da COVID-19 e dá outras providências.	14/07/2021

Doc. 06 Uneal	Resolução Consu/Uneal n.º 020/2021	Dispõe sobre o retorno presencial das atividades acadêmicas em 2022.1 e dá outras providências.	22/12/2021
Doc. 07 Uneal	Resolução Consu/Uneal n.º 016/2022	Revoga a Resolução n.º 14/2020 - CONSU/UNEAL, que dispõe sobre a suspensão do semestre 2020.1 e a oferta de Semestre Especial Virtual durante a pandemia decorrente da COVID-19, mantendo em vigor apenas o artigo 19 da referida resolução.	14/12/2022

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2023.

O *corpus* documental produzido a partir de pesquisas junto ao Conselho Universitário da Uneal foi composto por 07 documentos produzidos e publicizados entre 27 de março de 2020 e 14 de dezembro de 2022.

QUADRO 06: *CORPUS* DOCUMENTAL UFAL

Nome	Tipo	Conteúdo	Data
Doc. 01 Ufal	Portaria nº 392/2020 Gabinete da Reitoria Ufal	O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, no exercício das atribuições que lhe confere o §1º do artigo 15, do Estatuto da UFAL, aprovado pela Portaria nº 4067/MEC, de 29.12.2003, e tendo em vista o que consta no Processo nº 23065.008070/2020-07, resolve: Regulamentar o estado de emergência no âmbito da UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, em decorrência da pandemia do COVID-19 (novo Coronavírus).	17/03/2020
Doc. 02 Ufal	Resolução Nº. 14/202 CONSUNI/UFAL,	Aprova “Ad Referendum”, a suspensão do calendário acadêmico da ufal 2020 e dá outras providências.	18/03/2020
Doc. 03 Ufal	Resolução nº. 15/2020- CONSUNI/UFAL	Regulamenta o procedimento para o controle de assiduidade dos servidores técnico-administrativos e docentes no âmbito da UFAL durante a pandemia do coronavírus (COVID-19) e dá outras providências.	01/04/2020
Doc. 04 Ufal	Resolução nº. 16/2020- CONSUNI/UFAL	Aprova “ad referendum”, a suspensão temporária do calendário anual (2020) das sessões ordinárias do CONSUNI/UFAL e de suas câmaras	06/04/2020

		temáticas em função da disseminação comunitária do COVID-19.	
Doc. 05 Ufal	Resolução nº 26/2020 CONSUNI/UFAL	Institui a composição das comissões especiais para elaboração do plano de retomada das atividades da ufal no período de pandemia do COVID 19.	17/07/2020
Doc. 06 Ufal	Resolução nº. 34/2020 CONSUNI/UFAL.	Implementa o período letivo excepcional (PLE) para os cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), regulamenta atividades acadêmicas não presenciais (AANPs) durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2), e dá outras providências.	08/09/2020
Doc. 07 Ufal	Portaria conjunta nº 159/2020 PROGRAD/PROGEP	Normatiza o cômputo da carga horária relativa às atividades de ensino de graduação (disciplinas) durante o Período Letivo Excepcional (PLE).	25/09/2020
Doc. 08 Ufal	Resolução nº. 80/2020 CONSUNI/UFAL	Estabelece, "ad referendum", o calendário acadêmico administrativo do ensino de graduação para os semestres letivos 2020.1 e 2020.2 dos quatro campi da UFAL, no contexto da pandemia do coronavírus (SARS-COV-2) e dá outras providências	30/12/2020
Doc. 09 Ufal	Resolução nº. 20/2021 CONSUNI/UFAL	Institui o programa de transformação digital da UFAL.	09/03/2021
Doc. 10 Ufal	Resolução nº. 61/2021 CONSUNI/UFAL	Estabelece o calendário acadêmico administrativo do ensino de graduação para os semestres letivos 2021.1 e 2021.2 dos quatro campi da UFAL, no contexto da pandemia do coronavírus (SARS-COV-2) e dá outras providências.	14/09/2021
Doc. 11 Ufal	Resolução nº. 03/2022 CONSUNI/UFAL	Aprova o indicativo de data de retorno das atividades acadêmicas presenciais da graduação no âmbito da UFAL.	01/02/ 2022

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2023.

O corpus documental produzido a partir de pesquisas junto ao Conselho Universitário da Ufal foi composto por 11 documentos produzidos e publicizados entre 18 de março de 2020 e 01 de fevereiro de 2022.

QUADRO 07: CORPUS DOCUMENTAL IFAL

Nome	Tipo	Conteúdo	Data
Doc. 01 Ifal	Resolução nº 50/2020 CONSUP/IFAL	Estabelecer as Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial, para o ano letivo 2020 e enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), e dispõe sobre o seu planejamento e a sua execução, na perspectiva do retorno gradual	28/08/2020
	Resolução nº 58/2020 CONSUP/IFAL	Art. 1º Autorizar, ad referendum, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o retorno das atividades acadêmicas nos Campi do Instituto Federal de Alagoas - Ifal, a partir de 31/08/2020, por meio do Ensino Remoto Emergencial, na perspectiva do retorno gradual, enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), considerando o planejamento de cada Unidade, de acordo com as diretrizes aprovadas e estabelecidas na Resolução nº 50/2020/REIT, de 28/8/2020	28/08/2020
Doc. 02 Ifal	Resolução nº 45/2021 CONSUP/IFAL	Estabelece, ad referendum do Conselho Superior, diretrizes institucionais para a implementação do retorno gradual, escalonado e seguro às atividades presenciais no contexto da pandemia da Covid-19, e dá outras providências.	25/10/2021
Doc. 03 Ifal	Resolução nº 57/2021 CONSUP/IFAL	Atualiza as Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial, tendo em vista a persistência dos efeitos da pandemia da COVID-19, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), e dispõe sobre o seu planejamento e a sua execução.	29/12/2021
Doc. 04 Ifal	Resolução nº 85/2022 CONSUP/IFAL	Regulamenta a Estrutura mínima dos Polos Institucionais de Educação a Distância no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas.	29/07/2022

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2023.

O *corpus* documental produzido a partir de pesquisas junto ao Conselho Universitário da Ifal foi composto por apenas 04 documentos produzidos e publicizados entre no dia 28 de agosto de 2020 e 27 de julho de 2022.

A Análise de Conteúdo, a análise bibliográfica e revisão de literatura serviram de base para a elaboração da seção seguinte, na qual se encontra análise dos dados para a compreensão do objeto de pesquisa, em busca de respostas sobre a constituição do ERE nas instituições supracitadas e a relação desta com o processo de precarização do trabalho docente.

5. A EMERGÊNCIA SANITÁRIA QUE POTENCIALIZOU UMA CRISE NO CAPITAL, ‘MODERNIZOU’ O SISTEMA EDUCACIONAL E APROFUNDOU A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ESTRANHADO

Me embrenhei na mata virgem
 Como um nativo zumbi
 Mergulhei fundo no oceano
 Como um Jacques Cousteau parti
 [...] Explorador sem experiência
 Marinheiro de primeira viagem
 Embarquei de peito aberto
 Levando só a coragem
 [...] Perdi tudo o que eu tinha
 E o que eu tinha era só a coragem

(Maia *et al.*, 1987)

Esta seção não pretende demonizar as IES (Uncisal, Uneal, Ufal e Ifal), mas analisar como elas se ajustaram frente a um período de crise e pandemia, cuja administração pública federal e o órgão encarregado da regulação e condução da educação no Brasil, o Ministério da Educação, autorizou o ERE, mas não deu condições de efetivação, tampouco ouviu a comunidade acadêmica e seus respectivos dirigentes, simplesmente editou regulações para que as IES, de forma autônoma, discutissem e se adequassem às mesmas sem nenhuma expertise.

A tese aqui defendida parte do pressuposto de que, durante o período pandêmico (2020-2022), a introdução do Ensino Remoto Emergencial, enquanto modalidade de ensino provisória aplicada em substituição a modalidade de ensino e aprendizagem presencial, desvelou e aprofundou os processos de precarização do trabalho docente no ensino superior em Maceió/AL.

Não ficamos presos unicamente em analisar a modalidade pela modalidade, mas sim a modalidade e sua forma de aplicação e reprodução, como fruto de uma intencionalidade política, social e econômica continuada. Isso mesmo, reprodução como uma continuação do processo de morfologização do sistema de produção capitalista mediante às crises cíclicas, a fim de reestruturar o sistema educacional na procura por um Estado mínimo, uma educação em linha de produção nos moldes toyotista, bem como a criação de precedentes que possam ser reproduzidos e aprimorados, não apenas na educação pública, mas também pelas IES privadas

– principalmente pelos grandes grupos educacionais - na sua busca incessante pela manutenção e agigantamento de sua posição oligopolista/monopolista no mercado educacional.

Do ponto de vista do setor privado, a finalidade é a maior obtenção possível de lucros para seus acionistas – os donos dos meios de produção – que eles chamam de desenvolvimento autossustentável, mas é apenas um termo bonito e discreto para designar a ampliação contínua das margens de lucro, ciclo-após-ciclo. Por outro lado, no primeiro setor, o serviço público, a finalidade é desonerar os investimentos do Estado para com a sociedade, bem como reduzir os custos de operacionalização da máquina pública – estado mínimo²⁵, porém, a partir do investimento impactante em capital constante, sobretudo os digitais e a consequente flexibilização, também conhecida como redução, das garantias legais e morais junto ao capital variável: o trabalhador.

Como já analisado anteriormente, o capital se reinventa de forma cíclica a partir de crises e se reinventa. Neste processo de reinvenção, há uma reestruturação maciça do seu *modus operandi*, porém, sempre prevalece como objetivo primário a potencialização do poder de acumulação de capital dos proprietários dos meios de produção em detrimento das consequências.

Neste processo, conforme já observado, dois dos elementos primários e essenciais desta grande engrenagem sofrem diretamente o impacto desta morfologização do trabalho: o trabalhador e a técnica aplicada por este no processo de produção de bens e serviços. E, conforme Antunes (2009), o trabalhador e sua técnica (capital variável) perdem seu protagonismo ao passo que passam a representar apenas um recurso rotativo e autossustentável cuja finalidade é apenas planejar, desenvolver e vender bens e serviços (capital constante) para valorizar o capital. Enquanto o próprio trabalhador vê seus direitos e garantias relativas ao mundo do trabalho diminuírem progressivamente - principalmente em época de crises-, ele mesmo se vê estranhado frente à sua atuação profissional e sem participação nos recursos sociais de produção.

Neste sentido, esta seção analisa, a partir do exame minucioso do *corpus* documental contido nesta pesquisa, como este processo se deu nas IES públicas de Maceió/Al. De como a

²⁵ “[...] a noção corrente para representar o limite das funções do estado dentro da perspectiva da doutrina liberal” (BOBBIO, 1998, p. 11); “[...] o Estado Mínimo, limitado às estreitas funções de proteção contra a violência, o roubo e a fraude, ao cumprimento de contratos [...]” (Nozick, 2015, p. 7).

situação de emergência sanitária causado pelo Covid-19 entre os anos de 2020 a 2022 potencializou uma crise no capital que, em sua reestruturação, postulou um processo de ‘modernização’ do sistema educacional, cujos resultados a curto prazo, além de atenderem aos anseios pela continuidade do setor educacional, aprofundaram a precarização do trabalho do docente estranhado. Para isto, os dados foram analisados a partir de duas categorias: I) precarização do trabalho; II) Uberização do trabalho: fusão espaço-tempo doméstico e profissional.

6.1 Precarização do trabalho

Em primeiro lugar, conforme já apresentado anteriormente, neste trabalho o processo de precarização do trabalho é compreendido enquanto mutações estruturais que degenera as condições de trabalho (Belinaso, 2020); e que ocasionam “[...] processos de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe [...]” (Alves, 2007, p. 114).

Desta forma, nesta subseção a categoria precarização do trabalho é analisada, a partir do *corpus* documental, sob a perspectiva das primeiras mudanças estruturais transcorridas para a constituição do ERE pelo MEC para então adentrar nas especificidades do seu recebimento nas respectivas IES, isto é, nas ações que conduziram a construção dos documentos normativos do ERE nas IES e que, posteriormente, conduziram a classe docente para a diluição das atividades pedagógicas.

Portanto, a partir da análise *corpus* documental acima referenciado foi possível teorizar que: a) Macroeconomicamente, o capital, que adentrava em crise cíclica, já buscava alternativas de reestruturação para sua manutenção; b) O mercado educacional foi o grande interessado/beneficiário pela continuidade das atividades de ensino na educação superior no ERE; c) Enquanto responsável pela elaboração e execução de políticas educacionais, o Ministério da Educação foi omissivo em regulamentar e supervisionar o ERE d) As IES foram as únicas responsáveis pelo planejamento e execução do ERE. De forma autônoma atuaram enquanto laboratório de práticas educacionais com uso das TDIC. Entretanto, esbarraram em discussões acerca de práticas administrativas e educacionais que antes não eram admitidas.

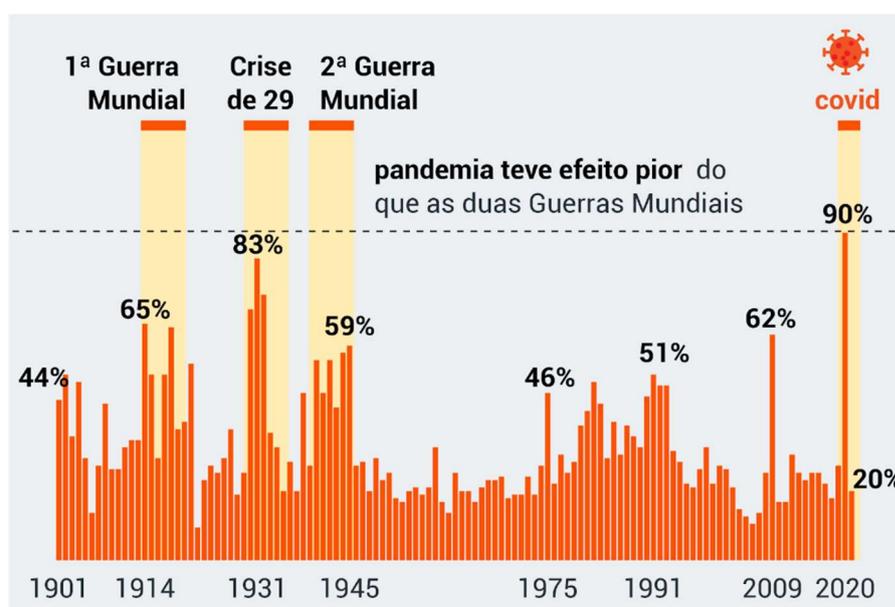
Em um contexto macroeconômico, o capital, em crise cíclica, buscava meios de reestruturação para sua manutenção por meio de suas organizações.

Toda grande reestruturação de mercado é precedida por uma crise econômica e no Brasil já havia um movimento neste sentido. A pandemia apenas agravou o que já seria pior década de crescimento econômico brasileiro em mais de um século. Segundo dados do IBGE entre os anos de 2015 e 2016 o PIB nacional já havia apresentado recuo de 3,5% e 3,3%. Entretanto, já entre os anos de 2017 e 2019 não conseguia se recuperar e apresentava baixo crescimento, beirando 1,4%, apenas. Com a chegada da pandemia, a economia encolheu 4,4%, o menor patamar nos últimos 20 anos (IBGE, 2020).

A queda só não foi pior porque a injeção de recursos pelo auxílio emergencial e outras medidas econômicas de resposta à crise evitaram que as projeções mais pessimistas se concretizassem - ao fim de junho do ano passado, os analistas chegaram a prever uma queda de 6,6% no PIB em 2020, com os mais pessimistas ousando falar em um baque de 10% (BBC, 2020, s/p).

A crise brasileira acompanhava uma tendência mundial. Segundo estudo *Pandemic, Recession: The Global Economy in Crisis* do Banco Mundial (Banco Mundial, 2020) a pandemia causou recessões globais tão ou mais amplas que os períodos das duas grandes guerras mundiais e a crise econômica de 1929.

FIGURA 05: EFEITO COVID NA ECONOMIA GLOBAL



Fonte: Poder360, 2023.

Assim, quando iniciado o período pandêmico, a economia brasileira quase colapsada buscava meios para se sustentar ao passo que as organizações capitalistas aguardavam políticas neoliberais que as preservasse.

Como precarização do trabalho se agrava com às crises cíclicas do capital, é essencial retornar a este tema, pois é a partir de crises cíclicas que o capital se reinventa modificando também o mundo do trabalho, agravando o processo de precarização.

Segundo lemos em Bauman (2021, p. 8), os fluidos [...] 'fluem', 'escorrem', 'esvaem-se', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam', são 'filtrados', 'destilados' [...]. A principal característica da modernidade líquida são as crises, crises nas relações sociais, crises econômicas, crises sanitárias, dentre outras crises. E o potencial das crises na Modernidade Líquida é justamente fragilidade, volatilidade, efemeridade e imprevisibilidade nas relações sociais, econômicas, produtivas, dentre outras.

Quero deixar claro desde o início que chamo de “modernidade” um período histórico que começou na Europa Ocidental no século XVII como uma série de transformações sócio-estruturais e intelectuais profundas e atingiu sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o avanço do Iluminismo e depois como forma de vida socialmente consumada, com o desenvolvimento da sociedade industrial (capitalista e, mais tarde, também a comunista) (Bauman, 2001, p. 299-300).

Assim, a humanidade habita num mundo condenado a incertezas e imprevisibilidade. A pandemia do Covid-19 representou esta instabilidade e impactou não apenas a vida, a saúde e a existência da humanidade, mas sobretudo as organizações capitalistas e sociais, quando causou o estancamento do sistema produtivo.

O capital também sobrevive por meio das crises e elas representam um de tantos cenários possíveis para a sobrevivência do capitalismo. É um alibi para sua reestruturação, sempre com discurso de melhoramento do sistema. Assim, ela representa o [...] “processo de reorganização radical do moderno sistema mundial que altera substantivamente a natureza dos integrantes do sistema, sua maneira de se relacionar uns com os outros e o modo como o sistema funciona e se reproduz” (Arrighi, 2008, p.283-383).

Mas a crise não deve ser superada. O processo deve ser cíclico, pois outras crises precisam vir para a continuidade do projeto hegemônico capitalista.

Crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises (Mészáros, 2005, p.797).

Com as crises surgem, no capital, ‘novas’ formas de estruturação das suas organizações e, conseqüente uma reorganização do mundo do trabalho oferecendo novas propostas as constantes crises do capital (Novaes e Carvalho, 2019).

O setor educacional apresentava queda de receita no ano de 2019, dado que pode ser explicado como resultado do ritmo mais fraco de crescimento da economia brasileira, comparado ao patamar de 2012 (IBGE, 2020). A receita líquida do mercado de ensino superior era de R\$ 58,7 bilhões em 2016. Não evoluiu, permanecendo em R\$ 58,7 bilhões em 2017, e recuou para R\$ 56,5 bilhões em 2018. Este mercado também já acumulava pelo menos três anos de queda no total de matrículas 2016 (-2,6%), 2017 (-0,8%) e 2018 (-3,4%) (UOL, 2019).

Com a estagnação e recuo do setor devido aos reflexos da instabilidade econômica brasileira, uma das saídas encontrada pelos grandes grupos educacionais foi o investimento na modalidade EAD. Em 2020, graças aos investimentos na oferta de EAD, os grandes grupos educacionais brasileiros conseguiram elevar a sua base de alunos e a captação de novos estudantes (UOL, 2019). Em 2021, pela 1ª vez na história, cursos na modalidade EAD tiveram mais alunos novos do que na modalidade presencial (ABMES, 2022).

Assim, o cenário educacional no ensino superior se transforma e emergem outras formas de precarização do trabalho docente, como baixa remuneração, alta demanda de alunos por turma, falta de reconhecimento profissional, consolidação de vínculos empregatícios temporários, prolongamento da jornada de trabalho, polivalência (Novaes, 2021; Belinasso, 2020).

A precarização representa o processo de desconstrução de direitos e garantias legais e morais do trabalhador pelo empregador com respaldo do Estado e do sistema financeiro no mercado de trabalho. É comum, na literatura científica, identificar que o processo de precarização do trabalho perpassa pela flexibilização que, por sua vez, é antecedida por uma grave crise econômica (Druck, 2011; Antunes, 2008; 2014; Vasapollo, 2005; Antunes e Pochmann, 2007, Porto, 2013, Minto, 2006, Silva; Souza, 2017).

Com a pandemia do Covid-19, sob duras críticas pela inércia e negacionismo frente à pandemia e suas conseqüências para a saúde coletiva, o Governo Federal declarou emergência

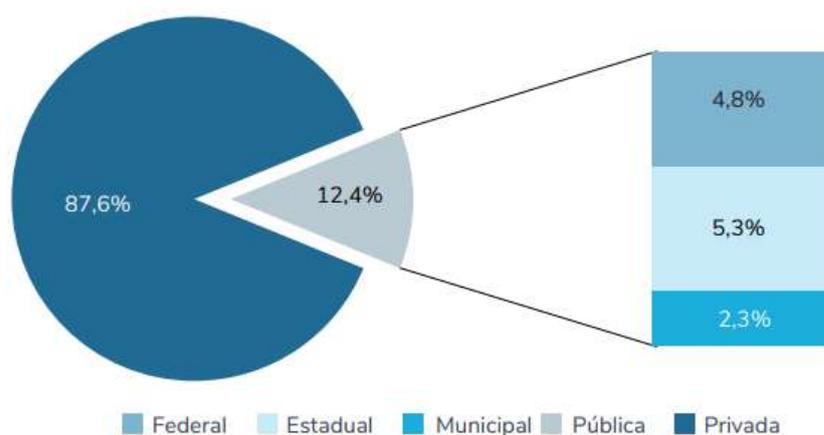
em saúde pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus em meados de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020).

Contudo, não demorou para que, devido às restrições recomendadas por diversos órgãos nacionais e internacionais, fossem editados, pelo Ministério da Educação, representado por Abraham Weintraub (04/2019-07/2020), dirigente de extrema direita e economista neoliberal, um conjunto de documentos normativos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 e Lei n.º 14.040/2020, oriundas da administração federal, bem como o Decreto Estadual n.º 69.527/20 (Alagoas, 2020), oriundo da administração pública estadual, que determinavam a suspensão temporária do semestre letivo e demais atividades vinculadas a este em instituições públicas e privadas de ensino de todos os níveis na modalidade presencial enquanto perdurasse a ESPIN. Ademais, determinou a continuidade do semestre letivo por meio do Ensino Remoto Emergencial, uma modalidade sem base científica, metodológica e experimental, que pretendia readequar metodologias aplicadas na modalidade EAD no ensino presencial.

Logo em seguida, as IES, que já haviam suspenso os calendários acadêmicos por conta da publicação da ESPIN e suas restrições, iniciaram em seus respectivos órgãos colegiados discussões acerca da regulamentação do ERE e sua aplicação em suas unidades acadêmicas/centros acadêmicos.

Outro fator de suma importância é que a continuidade das atividades de ensino na educação superior teve como grande o interessado o mercado educacional e, para melhor compreender esta afirmativa, além dos dados anteriores evidenciados sobre a crise econômica pré-pandemia, é necessário contextualizar o cenário educacional naquele momento, tendo em vista sua composição. Segundo o Censo da educação superior no Brasil, até 2020, coincidentemente o ano da pandemia do Covid-19, havia 304 IES públicas e 2.153 IES privadas no Brasil (Brasil, 2022).

FIGURA 06: PERCENTUAL DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020



Fonte: Brasil, 2022.

Ou seja, entre público e privado, a composição da educação superior brasileira era de 87% de IES privadas e 12,5% de IES públicas (Brasil, 2022). Para quem o ensino remoto foi direcionado? Seu objetivo era a continuidade da educação superior brasileira, ou visava atender a máxima “a economia não pode parar”, voz que representava as organizações educacionais capitalistas através da pessoa do presidente à época? Evidentemente que, diante de cenários em que se sente ameaçado em relação à sua hegemonia, o capital busca constantemente seu processo de reestruturação, na busca incessante da recuperação do seu padrão de acumulação. Quantas vagas foram perdidas no ensino superior privado durante o período da pandemia? Durante a pandemia a taxa de evasão foi de aproximadamente 14,7%, quase o dobro de 2019, a saber 8,8%. 608 mil alunos deixaram o ensino superior privado neste período. Enquanto a taxa de inadimplência subiu de 8% para 11%, ou seja, foram 565 mil alunos inadimplentes (UOL, 2020), quase a mesma quantidade de evasão.

O retorno presencial, seguindo os protocolos de segurança em atividades práticas, por exemplo, com lotação máxima de 35% da capacidade total dos espaços, em tese representava prejuízo financeiro para as IES privadas, já apontava a direção do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo - Semesp, entidade que representa mantenedoras de ensino superior do estado de São Paulo e com grande influência sobre outras IES privadas Brasileiras (Terra, 2021), enquanto as IES públicas foram se adequando para a realização das atividades práticas de ensino não adaptáveis ao ERE.

O momento atual é revelador da dinâmica do sistema capitalista em sua face mais cruel. Desnuda a desfaçatez da escolha do lucro em detrimento da vida em dimensão

proporcional ao seu caráter destrutivo, que lhe é constitutivo [...]neoliberalismo, projeto político adotado por praticamente a totalidade dos governos no planeta, foi a escolha para a busca da recuperação do crescimento da curva, com base em três eixos: primeiro a alteração do modelo de produção e circulação de mercadorias em âmbitos nacional e mundial, por meio da adoção da flexibilidade na criação de demanda e oferta; segundo da terceirização das plantas fabris e da flexibilização das relações de trabalho com destruição de direitos; alteração no modelo de Estado, com redução da sua intervenção na esfera social, mercantilização do direitos sociais; e por fim a adoção da ideologia individualista e ataque ao sentido do coletivo e da coisa pública, seja no fundamento filosófico, seja nos processos organizativos de ação e política (Pinto e Cerqueira, 2020, p. 40).

É neste contexto que surgiu o ERE, não apenas como uma solução para a continuidade do setor educacional brasileiro, mas sobretudo para atender aos anseios do ensino privado que representa uma das pernas do capital que, “[...] em escala global, veio redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho – o trabalho precário – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa”. (Antunes, 2019, p. 233).

Ao analisar a Portaria 343/2020 (BRASIL, 2020), a priori, se menciona a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. Quando observado no portal do MEC, à época da referida autorização, havia a seguinte menção: “Ao criar a possibilidade do ensino a distância na grade presencial, o objetivo da pasta é manter a rotina de estudos dos alunos” (MEC, 2020, s/p). Ou seja, existe a clara evidência da virtualização da modalidade presencial.

Naquele momento, além do consequente corte de investimentos, havia uma crise econômica que afetava os grandes grupos educacionais que, por sua vez, buscavam, no avanço da EAD, recuperar sua hegemonia. Embora esta portaria se disponha a tratar sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, ela dá poucas respostas sobre a metodologia de aplicação, salvo algumas exceções de aplicação do ERE.

Conforme notícia registrada no portal do próprio MEC, a legislação era aplicada para o sistema federal de ensino, Colégio Pedro II, Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Instituto Benjamin Constant (IBC) e universidades e faculdades privadas (MEC, 2020, s/p), estes últimos, com representação de 87% na composição do ensino superior brasileiro. Observa-se primeiramente que, ao direcionar o ERE ao ensino superior durante a pandemia, os maiores impactados ou beneficiados, se assim for possível compreender, foram as IES privadas.

Como resultado, no primeiro ano pós pandemia, em 2022, o setor educacional superior privado brasileiro apresentou o maior número de operações de fusão e aquisição desde que essas

companhias abriram capital. As IES privadas buscaram espaços para fortalecerem seu capital. E o movimento agora se concentra em soluções inovadoras. E inovação está intimamente ligada com tecnologias. (Poder360, 2023)

As IES públicas, neste contexto, representaram uma minoria contra hegemônica que, historicamente, luta pela construção de um espaço de participação, representação e negociação nas políticas educacionais na agenda educacional (Leher, 2005) enquanto as IES privadas representam maioria, quase que absoluta, partem do interesse capital e suas políticas no processo de mercantilização do ensino superior (VALE, 2011). Assim, observa-se uma modalidade emergencial que socorre não ao setor educacional público, ou simplesmente ao setor educacional, com interesses puramente sociais, de construção e fortalecimento da educação. Mas sim, com interesses mercantis. Caso o objetivo fosse atenção ao setor educacional, como um todo, haveria discussões planejadas, direcionamentos, diretrizes mínimas de qualidade e investimento nas IES públicas. Entretanto, o que se viu foi o contrário, quando relatório da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, em plena pandemia, apontou que de R\$ 2,78 bilhões investidos nas IES públicas em 2010, caiu para R\$ 760 milhões em 2019. Ou seja, em uma década, as IES públicas perderam aproximadamente 73% de sua verba para construir laboratórios, fazer obras e trocar computadores (Abmes, 2023). Pior, em pleno período pandêmico e com recursos bloqueados, as mesmas IES correram “risco real de parar o funcionamento caso não houvesse alguma suplementação orçamentária” (Brasil de fato, 2021, s/p).

Aos poucos observou-se que ERE caminhou com práticas de fusão entre o ensino presencial e a EAD, com a primeira modalidade, o ensino presencial, recebendo grande influência da segunda, a EAD – um modelo de ensino mais econômico -, como “aulas no formato remoto” (Doc. 04 Uncisal); presença síncrona do professor reduzida a apenas 1/3, 2/4 (Doc. 02 Uneal, Doc. 03 Uneal), ou 60% (Doc 01 Ifal) da carga horária total de horas de ensino cumprida na modalidade puramente presencial; Plataformas/Ambientes Virtuais de Aprendizagem autoinstrucional com inteligência virtual e materiais didáticos em hipermídia (Doc. 02 Uneal; Doc. 06 Ufal; Doc. 01 Ifal).

Como informado por meio do portal de um dos maiores grupos de educação ao justificar o motivo pelo qual, para uma IES é mais barato a oferta de cursos na modalidade EAD, pois há

[...] **Menor necessidade de espaço físico** - Em uma faculdade presencial, a instituição de ensino tem que disponibilizar uma ampla infraestrutura para atender todos os alunos. Isso inclui salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaços de convivência e

diversos outros ambientes. A necessidade de todo esse espaço físico influencia o valor que a instituição estabelece para as mensalidades [... Na EAD, por outro lado, a infraestrutura necessária é muito menor. Como as aulas e as atividades acontecem via internet; **Capacidade de mais alunos por turma** - Ao contrário da modalidade presencial, a EAD não é afetada por esse tipo de limitação. Como as aulas e as atividades acontecem por meio de um ambiente virtual, e não em um espaço físico, a instituição pode formar turmas com um número muito maior de alunos. Dessa forma, os custos são diluídos entre mais pessoas; **Corpo docente mais enxuto** - Enquanto os cursos presenciais precisam de muitos professores para atender a todas as turmas, as faculdades EAD conseguem atender uma maior quantidade de alunos com um corpo docente muito mais enxuto. Na prática, é como se um mesmo professor conseguisse dar aula para várias turmas ao mesmo tempo, o que reduz as despesas para a instituição e, conseqüentemente, o valor da faculdade a distância; **Abrangência nacional** - Por motivos óbvios, faculdades presenciais só conseguem atrair o público da região em que está localizada [...] uma instituição que oferece cursos de educação a distância, por sua vez, não precisa lidar com essas restrições geográficas. Assim, é capaz de atrair estudantes de vários locais sem precisar de uma grande infraestrutura — os polos de apoio são suficientes; **Custo operacional menor** - A manutenção de um campus universitário inclui despesas como energia elétrica, água, telefone, internet, limpeza, segurança e funcionários, entre muitas outras. Como é de se esperar, tudo isso influencia o valor das mensalidades. Em uma faculdade a distância, porém, o custo operacional é consideravelmente menor, já que não são necessárias tantas instalações nem infraestrutura para receber alunos diariamente (Unopar, 2020, s/p).

Tudo isso representa economia de custos para os donos dos meios de produção (IES) e seus financiadores (acionistas), afinal, é menos oneroso manter o aluno estudando em sua residência, com sua internet, sua energia, seu computador frente a uma sala de aula sem limites de alunos inscritos em uma plataforma alimentada por uma equipe multidisciplinar e que não precisa da presença constante de um professor formador, pois este foi precarizado para a função de professor tutor com a manutenção dos seus custos operacionais. E sobre este, o professor, cai o custo da produção/oferta do serviço, conforme a prática da uberização “Redução de custos não quer dizer sua inexistência. Custo próximo de zero para maquinaria, matéria-prima e da própria força de trabalho “[...] Todo o ônus é assumidos pelo próprio trabalhador”. (Fontes, 2017, p.57). Neste sentido, o aluno está em casa, também sendo impactado socialmente pela economia precarizada, a que tira do professor e dá ao sistema capitalista. O professor, também em casa, é impactado socioeconomicamente. E a plataforma, como um dos principais pilares da força de trabalho, unindo-os. Logo, “[...] a força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital” (Antunes, 2019, p. 232).

Não que a modalidade EAD seja um malefício para o sistema educacional, entretanto, qualquer que seja o caminho tomado, deve haver uma discussão pluralizada com diversos atores do setor educacional, bem como dos órgãos reguladores, sindicatos e representantes de instituições para que a EAD não seja apenas um mero instrumento de precarização do trabalho

docente, mercadoria razoavelmente cara com custo de produção barato cujo objetivo fuja à democratização e inovação do ensino e aprendizagem de qualidade.

Seja na modalidade EAD, seja no híbrido ou presencial, o Ministério da Educação, enquanto órgão regulador, tem papel decisivo na promoção do ensino de boa qualidade no sistema de educacional brasileiro. Entretanto, durante o período de vigência do ERE, houve omissão por parte do MEC em regulamentar as bases qualitativas do ERE, bem como em supervisionar sua execução, o que favoreceu o ensino remoto nas IES privadas e evidenciou ainda mais o desamparo ao ensino público que já sofria com redução de recursos financeiros, conforme já analisado anteriormente.

Esta omissão fica inicialmente evidenciada quando, por ocasião da publicação da Portaria 343/2020 de autorização do ERE no ensino superior, no segundo inciso do segundo artigo, explicita-se a quem seria atribuída o planejamento, execução, supervisão e avaliação de todo o processo do ERE.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (MEC, 2020).

Para que uma IES pudesse ofertar o ERE, bastava “[...] comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias” (*ibid*, s/p). O Ministério da Educação foi omissivo em auxiliar nas discussões, orientação, regulamentação e fiscalização do ERE no ensino Superior.

Coube aos órgãos colegiados esta discussão. Os Conselhos Universitários, junto com Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados de Curso foram responsáveis pelo suposto exercício da autonomia universitária concedida pelo MEC. Entretanto, esta autonomia não era baseada em expertise interna ou externa. Era uma autonomia não guiada, não sustentada, não direcionada.

Evidentemente, na experiência educacional brasileira, jamais algo parecido com os impactos da recente pandemia ocasionou uma postura de enfrentamento do sistema educacional. Então, nem lideranças governamentais, tampouco a sociedade civil e suas organizações, não estavam preparadas para o cenário que se seguiu. Justamente, por este motivo, era necessário uma condução das políticas educacionais durante a pandemia. Era mister

que esta condução tivesse sido liderada pelo MEC com interesses voltados para todos os *stakeholders* do sistema educacional.

Sem esta condução, que deveria ser realizada de forma propositiva e dialogada, cada IES propôs seu modelo de ERE, se adequando as suas necessidades, suas condições estruturais, limitações e visão de ensino remoto. Como exemplo desta desproporção do ERE entre IES, de um direcionamento mais efetivo por parte do MEC, as IES públicas levaram mais tempo no planejamento execução do ERE.

No mês de julho de 2020, na Uncisal, foi aprovado o retorno às aulas no formato remoto (Doc. 04 Uncisal). A Uneal também agiu neste sentido concomitantemente no mês de março de 2020 quando estabeleceu, excepcionalmente, a realização das atividades acadêmicas não presenciais, na iminência de que todos os docentes elaborassem e entregassem, às suas respectivas chefias, um Planos de Trabalhos Individuais (Doc. 01 Uneal). Porém, apenas no mês de dezembro de 2020 estabeleceu as regras acerca da oferta do Semestre Especial Virtual (Doc. 02 Uneal). A Ufal, por sua vez, no mês de março de 2020, autorizou a execução de atividades remotamente (Doc. 01 Ufal). Mas, apenas em setembro de 2020 implementou o PLE - Período Letivo Excepcional (Doc. 06 Ufal). E por fim, o Ifal, em agosto de 2020, autorizou e estabeleceu diretrizes institucionais para o ensino remoto emergencial (Doc. 01 Ifal).

Na ausência de regulamentação, dentro do espectro capitalista, se sobressaem as organizações que melhor se adequam na oferta de bens tangíveis/intangíveis de maneira economicamente autossustentável. A falta de regulamentação contribui significativamente para a precarização do trabalho em várias categorias e com o trabalho docente não é diferente. Sem regulamentação, as experiências ditas exitosas sobressaem-se como modelo para que outras organizações repliquem ou para que sejam adotadas em futuras regulamentações.

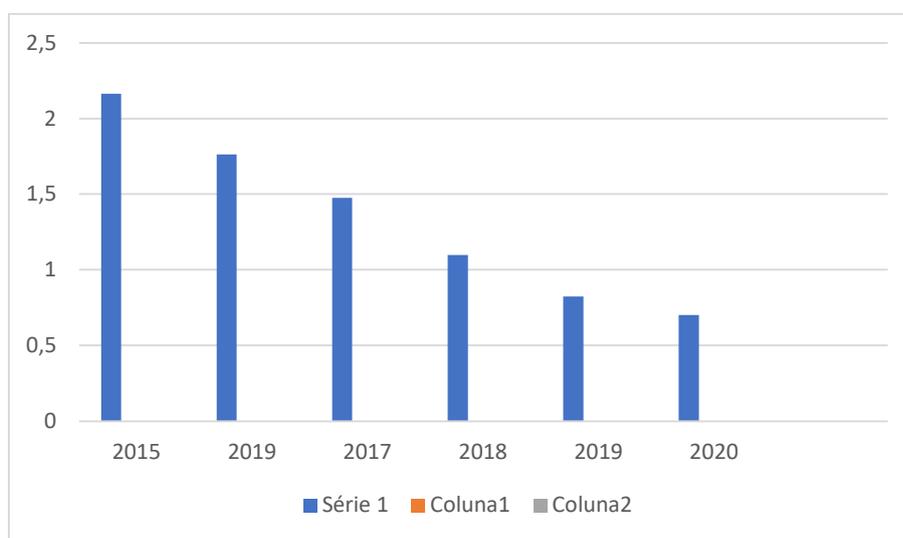
Com um sistema educacional público fragilizado em termos de investimento da iniciativa pública, e historicamente precarizado, indubitavelmente, não é de se esperar que futuramente o modelo de ensino planejando e executado pelos grandes grupos educacionais seja parâmetro para as novas legislações em governos neoliberais, tendo em vista que, pela lógica de mercado, as organizações capitalistas desfiliam-se do mercado de trabalho por intermédio da precarização.

Por exemplo, segundo pesquisa da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABME, o ensino superior privado respondeu melhor à pandemia do que o público, “[...] de acordo com dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade de 2021, divulgados pelo Inep-MEC, 70% dos concluintes no ensino superior privado presencial

afirmam que sua instituição passou rapidamente a ofertar aulas remotas com a chegada da Covid. Já nas instituições públicas, a taxa dos alunos com o mesmo tipo de resposta cai para 37,8% Superior” (ABMES, 2022). Desta feita, como ocorre nos mercados oligopolistas e/ou monopolistas, quem chega primeiro e detém o maior nível de satisfação, retém a maior parcela de clientes e dita as regras de funcionamento do setor.

Em decorrência da omissão do MEC, as IES foram as únicas responsáveis pelo planejamento e execução do ERE sob o alibi da autonomia universitária. Entretanto, esta autonomia veio acompanhada de redução considerável de investimentos nos últimos governos e que já gerava preocupação dentro das gestões das IES. Assim, as IES privadas responderam mais rapidamente a pandemia do que as IES públicas (ABMES, 2022). Enquanto as IES privadas contavam com investimentos próprios advindos de capital interno e direcionados sempre frente às necessidades competitivas e regulatórias que se colocam, as IES públicas estavam, naquele momento, com investimentos pontuais e em descendência.

FIGURA 07: INVESTIMENTOS NAS IES PÚBLICAS BRASILEIRAS 2015-2020



Fonte: adaptado de Brasil, 2021.

Outro fator importante é que estas IES funcionaram enquanto laboratórios de novas práticas. Mais adiante, na próxima categoria, será analisado mais de perto as práticas laboratoriais das IES. Entretanto, o que é digno de resgate neste momento é o fato de que esta atuação não necessariamente criou outras práticas e gestão e ensino. Pode ter despertado a necessidade de se repensar gestão e ensino integrados comas TDIC, entretanto, o que se criou

foram formas de manter o funcionamento da máquina pública e seguir com a oferta de cursos superiores, quando o Governo que autorizou o ERE para o setor educacional foi o mesmo que, durante a pandemia, reduziu as despesas de custeio e investimentos entre 26,77% e 81,95%, respectivamente, comprometendo a qualidade acadêmica e impondo maiores sacrifícios à comunidade universitária das IES públicas (Silva e Araújo, 2022).

Independente da forma como ocorresse o semestre, ele deveria ser executado mediante o uso de “meios digitais”, conforme Portarias MEC n.º 343/2020 (Brasil, 2020, s/p). Com pouco ou nenhum parâmetro legal de exigência o trabalho remoto foi adotado e nos primeiros meses de suspensão das aulas trabalhadores docentes não tiveram demanda de ensino, mesmo que, na maioria das IES, o processo de planejamento do ERE tenha envolvido consulta à comunidade acadêmica e, naturalmente a participação destes docentes nas discussões de planejamento.

Por exemplo, a Uncisal suspendeu suas atividades no mês de março de 2020 (Doc. 01 Uncisal) e aprovou apenas no mês de julho o retorno do semestre no modo remoto (Doc. 04 Uncisal). A Uneal, assim como a Uncisal, também suspendeu seu calendário acadêmico no mês de março de 2020 (Doc. 01 Uneal), porém apenas em dezembro de 2020 aprovou a oferta do ensino remoto na IES (Doc. 02 Uneal). A Ufal suspendeu seu calendário acadêmico no mês de março de 2020 (Doc. 02 Ufal) e autorizou sua retomada, por meio do ensino remoto, apenas no mês de setembro de 2020 (Doc. 06 Ufal). E o Ifal, que suspendeu suas atividades acadêmicas no mês de março de 2020 (Ifal, 2020), autorizou a retomada das aulas apenas no mês de agosto de 2020 (Doc. 01 Ifal). Outro fator interessante é que o Ifal, diferentemente da Uncisal, Uneal e Ufal, determinou por meio de Deliberação (Doc. 02 Ifal), o retorno das aulas no modo remoto *ad referendum* do seu Conselho Universitário, sem a participação do coletivo, contrariando o princípio democrático que o rege. Enquanto as demais IES fizeram consulta pública à sua respectiva comunidade acadêmica.

E quando retornaram para suas atividades de ensino se depararam com um cenário diferente daquele existente no pré-pandemia: “aulas no formato remoto” [...] “tendo como principal ferramenta a internet” (Doc. 04 Uncisal), especialmente “plataformas” de ensino, com carga horária presencial de ensino diluída em “síncronas e assíncronas” (Doc. 02 Uneal). Bem como um perfil docente diferente daquele que lhes era exigido anteriormente, um: docente que gerenciasse uma plataforma digital, produzisse vídeos e materiais digitais em diferentes linguagens, adaptando-os e disponibilizando-os aos diferentes perfis de alunos (Doc. 02 Uneal; Doc. 06 Ufal).

Naturalmente, a resposta fornecida, pelo menos inicialmente, poderia não ser satisfatória para os discentes destas IES, como apontam os dados de pesquisa realizada pela Abmes (2022) ao mostrar que apenas 34,6% dos alunos das IES públicas concordaram ter tido apoio nas dificuldades tecnológicas durante o ERE, mesmo que em suas respectivas regulamentações haja registros de que os docentes tenham recebido apoio por meio de “grupo dedicado à formação” (Doc. 03 Uneal), planejamento e oferta de cursos de formação em ambientes virtuais e tecnologias digitais (Doc. 08 Ufal), período de ambientação e acolhimento (Doc. 01 Ifal) como condição para a implementação do ERE (Doc. 04 Uncisal).

Mas, não apenas esses discentes sentiram-se desassistidos. Esse cenário também foi um reflexo da política adotada pelo MEC, à época, de delegar. Nesta perspectiva, as IES receberam uma suposta autonomia quanto à flexibilização pedagógica e administrativa para planejar e executar o ERE, porém, sem financiamentos adicionais e com corte de recursos, sendo responsabilizadas pelo processo de precarização dos seus próprios docentes

No mês de agosto de 2020 houve a normatização por meio da Lei nº 14.040/20 estabelecendo um processo de flexibilização inédito na educação brasileira, regulamentando em caráter mais efetivo (até que se durasse a ESPIN) e com maiores definições, o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais. Esta regulamentação alimentou todas as ações desenvolvidas pelas IES.

Esta lei estava em consonância com o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CP nº 10/2020:

Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2020, p. 4).

Entretanto, ocorreu um processo de flexibilização do trabalho docente durante a pandemia do Covid-19 que ficou evidenciado nas entrelinhas, ou em linhas gerais, nos documentos oficiais editados pelo poder público, bem como nos documentos institucionais produzidos pelas IES.

Em primeiro lugar, a Lei nº 14.040/2020 no máximo menciona como provisão ao corpo docente que porventura desenvolvesse atividades pedagógicas não presenciais, a questionável

garantia de acesso aos “[...] meios necessários para a realização dessas atividades” (Brasil, 2020, s/p.). Questionável, pois em nenhum momento desta tese, nas pesquisas documentais realizadas durante o período da pandemia, identificou-se qualquer programa ou projeto, editado pelo poder público federal, de incentivo para que a classe docente pudesse se equipar com tecnologia necessária para o desenvolvimento de atividades remotas utilizando as TDIC no ano de 2020. Quando a análise se volta para o cenário de Maceió/AL por meio do Decreto Estadual nº 69.527/20 (Alagoas, 2020) o panorama não se modifica.

Entretanto, quando a análise vai para o ano civil de 2021, identificou-se a Lei Federal nº 14.172/2021, que teve por objetivo repassar o valor de R\$ 3.501.597.083,20 para Estados e ao Distrito Federal, para garantir o acesso à internet, com fins educacionais a professores da educação básica pública, mas que também foi aplicado ao ensino superior no Estado de Alagoas (Brasil, 2021).

Tendo as regras de distribuição editadas pelo então Governador do Estado de Alagoas, aspirante ao Senado Federal e num momento próximo ao período eleitoral, o Programa Conecta Professor, o respectivo programa era destinado à aquisição de novos equipamentos de informática, inovação, tecnologia e apoio para o custeio de plano de acesso à internet de professores em efetiva regência de sala de aula e/ou gestão pedagógica da rede estadual, tanto docentes do quadro permanente quanto contratados temporariamente.

Segundo consta na referida Lei, com investimento aproximado de 50 milhões, o programa tratava-se de uma medida de mitigação dos efeitos da pandemia da COVID-19 tendo em vista a adoção do Ensino Remoto Emergencial na educação pública estadual. Das IES públicas atuantes na cidade de Maceió, apenas as estaduais foram contempladas, a saber Uncisal e Uneal. O programa foi efetivado tardiamente no cenário educacional, em julho de 2021, apenas seis meses antes do retorno das atividades presenciais de ensino na Cidade de Maceió/AL, tendo em vista o desenvolvimento dos semestres letivos 2020.1, 2020.2, 2021.1 na modalidade remota.

O programa oferecia um valor limitado depositado na conta do docente, mediante abertura de processo no SEI (Sistema Eletrônico de Informações) do Estado, e demais providências burocrático administrativas, que basicamente destinava-se a custear equipamentos de informática e internet.

Art. 3º As ajudas de custo serão de até R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por servidor, suficientes para a aquisição de novos equipamentos de informática, inovação,

tecnologia e apoio para o custeio de até 24 (vinte e quatro) meses de plano de acesso à internet, conforme definido em Decreto Governamental a ser publicado após a aprovação desta Lei (Alagoas, 2020).

O docente poderia utilizar 100% do valor recebido em parcela única para aquisição de equipamentos de informática, como computador de mesa, *notebook*, *webcam*, microfone, fone de ouvido, *tablet*, dentre outros, desde que comprovado acesso a um plano de internet residencial. Ou, caso contrário, poderia destinar até 30% para custeio de até 24 meses de um plano de internet e os demais 70% do valor destinado à aquisição de equipamentos. O servidor teve até 90 dias para a prestação de contas com apresentação da nota fiscal, por meio de processo no SEI do Estado. Caso o docente usasse apenas parte dos recursos, além da comprovação do montante usado, deveria devolver o valor não utilizado. A participação no programa foi voluntária. Sem formação e/ou orientação dirigida, o docente era responsável pela escolha e qualidade do equipamento adquirido.

Claramente é evidenciado que a preocupação para a continuidade do sistema educacional, por meio desta Lei, era basicamente disponibilizar equipamentos de informática e acesso à internet. Porém, esta pesquisa não identificou programas de incentivo direcionados à classe docente efetiva do sistema Federal (Ufal e Ifal). Além do mais, identificamos que o valor disponibilizado para aquisição de equipamentos oriundos da Lei Federal nº 14.172/2021, ainda assim foram insuficientes, diante os preços de mercado praticados pelas lojas de varejo no Brasil. À época de 2021, um *notebook* intermediário, que atendia às condições processamento e armazenamento para produção de material em áudio e vídeo, além da transmissão de vídeo aulas, do fabricante Dell, Inc., e distribuído diretamente pela Dell Computadores Do Brasil Ltda, sem intermediários, custava em torno de R\$ 5.298,95. Por sua vez, o valor de um plano de internet de entrada com velocidade média entre 300-400 Mb/s, custava entre R\$ 92,70 e R\$ 109,90 (preço médio de R\$ 103,10 - média aritmética) nas principais operadoras de telefonia e internet (Claro, Oi, Tim e Vivo) atuantes na Cidade de Maceió/AL.

Se comparada com a proposta de uso do valor de R\$ 5.000,00, valor este destinado à aquisição de equipamentos de informática - o mais usual e necessário é um computador intermediário com capacidade de processamento e armazenamento para transmissão e produção de vídeo aulas – junto com o custeio de 24 meses de internet de entrada - com capacidade para transmissão de vídeo em *streaming* - com preço médio de R\$ 103,10, o valor base de investimento nas condições acima apresentadas seria de aproximadamente R\$ 5.298,95 (*notebook* intermediário Dell) + R\$ 2.474,4 (12 meses de internet com preço médio de R\$

103,10) = R\$ 7.773,35. Não se incorporou a esta lista, por exemplo, a aquisição de webcam em Full HD (resolução de 1920x1080 *pixels*) para a captura de aulas, Tripe Para *Webcam* e *kit* de iluminação do tipo *Ring Light*, o que elevaria o valor necessário. Identifica-se, portanto, que o valor destinado foi inferior ao valor necessário para aquisição de equipamentos e pagamento de internet necessários para produção e transmissão de vídeo aulas.

Ainda neste tocante, em análise aos documentos produzidos pelas IES, identificou-se procedimentos adotados em comum. Os Conselhos Superiores de três IES, ao aprovarem suas respectivas regulamentações de retorno das atividades de ensino em suas unidades acadêmicas por meio do ERE, buscaram assegurar a disponibilização de espaço físico, com computadores e acesso à internet, para a realização das atividades *online* de cada docente.

Aos docentes: - Espaço disponível no prédio sede da UNCISAL para ministrar as aulas e/ou atividades no formato remoto (Doc. 05 Uncisal).

Fica assegurada nos *Campi* a disponibilização de espaço físico, com computadores e acesso à internet, para a realização das atividades *online* (Doc. 02 Uneal).

Os/as docentes poderão fazer uso de gravação de aulas experimentais em laboratórios ou em outros espaços da Ufal como recurso didático-pedagógico e de apoio às aulas não presenciais (Doc. 08 Ufal).

Das quatro IES, apenas o Ifal não mencionou na sua regulamentação do ERE a utilização dos espaços físicos para a produção de material didático, gravação e transmissão de aulas. Evidentemente, frente ao desuso das instalações físicas das IES (Uncisal, Uneal e Ufal) e com respaldo dos protocolos internos e externos que regulamentavam procedimentos de isolamento social, havia, naturalmente, o isolamento das áreas físicas de cada IES e, de forma criteriosa e organizada, seguindo protocolos sanitários à época, disponibilizá-las aos docentes não seria nenhum demérito. Porém, pôde-se observar algumas nuances neste comportamento.

Primeiro, esta atitude transparecia a carência que a classe docente tinha de ferramentas adequadas para a realização de suas atividades. Portanto, era uma ação que aparecia como um paliativo, tendo em vista que os docentes não possuíam - ou possuíam parcialmente - equipamentos e conexão à internet apropriados para o pleno desenvolvimento de suas atividades que deveriam ser produzidas a partir da internet no contexto digital.

Segundo, entre 2020 e 2021, anos de publicação destes documentos, a pandemia estava em seu auge e ainda sem perspectiva de vacina em um cenário de incertezas, ceifando vidas e

assolando severamente a saúde mental, a classe política, as relações sociais, a área educacional, bem como os diversos setores da economia impactando direta e indiretamente grande parte da sociedade, inclusive a classe docente. Neste contexto, é abstruso imaginar qual o profissional, um professor, mediante recomendações explícitas, inclusive com penalidades previstas em Lei pelo seu descumprimento, abdicar da segurança do seu lar e da sua família, e aventurar-se nas instalações de sua respectiva IES em interação com outras pessoas, algumas das quais descrentes e/ou negacionistas frente ao cenário pandêmico, alguns dias por semana, senão todos os dias, para produzir e/ou transmitir aulas. Então, o docente deparou-se com a difícil decisão: ficar em casa com seus equipamentos limitados ou até mesmo utilizando o seu celular para a execução das suas atividades de ensino e aprendizagem ou colocar a sua saúde, bem como do seu grupo familiar, em risco ao se deslocar até as instalações físicas de sua IES para desenvolver suas tarefas?

Imaginar tal cenário, é perceber uma reprodução da perspectiva neoliberal arraigada no setor educacional. É percebê-lo dentro de uma perspectiva mercantilista, como um trabalhador na perspectiva taylorista. Um indivíduo desprovido de sentimentos, consciência, emoções, que não precisa de potencial intelectual para executar suas tarefas. Uma máquina, ou parte dela, como uma engrenagem mecânica, que necessita apenas reproduzir movimentos contínuos e secos para que sua atividade esteja sendo executada da forma ideal dentro de uma perspectiva de linha de produção (Chiavenato, 2017). Assim, fica mais fácil de identificar a razão de Marx (Marx, 1987) ao afirmar que o modelo econômico capitalista introduziu mutações no mundo da produção e do trabalho que ‘revolucionaram’ a dimensão trabalho do ser social concretizando-se no modelo industrial cujo objetivo é a manutenção do padrão de acumulação capitalista, como fim de promover e perpetuar o sistema capitalista (Mészáros, 2008).

O deslocamento das contradições somente é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças no interior do próprio sistema relativamente autônomo” (*ibid*, p.797).

Isto fica mais evidente quando se observa o tempo de resposta que as IES foram ‘pressionadas’ a dar perante a situação. Embora o retorno às aulas, mesmo que no modelo remoto tenha acontecido apenas no segundo semestre de 2020, os órgãos deliberativos das IES já estavam ativos discutindo possibilidades.

O sistema não pode parar. A fábrica e sua linha de produção não podem parar. Haja o que houver, a organização precisa se reinventar. E ao reinventar-se, as pessoas a ela afiliadas devem seguir seu compasso, mesmo a contragosto.

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. (Marx 2011, p.25).

Nesta metamorfose de transformação e reestruturação, as organizações foram pressionadas para darem respostas à crise. Neste período, dirigentes das IES foram pressionados a darem uma resposta imediata. Para isso, as instâncias de gestão precisavam funcionar e foram utilizados, emergencialmente, os meios eletrônicos que até então não eram utilizados para o processo de planejamento destas organizações.

Neste caso, foi autorizada, excepcionalmente, como medida de prevenção de contágio pela Covid- 19 (Novo Coronavírus), a utilização de sistemas de videoconferência e outros meios eletrônicos de participação a distância nas reuniões dos órgãos colegiados da Universidade. Esta foi a primeira menção da institucionalização da transmissão e gravação de vídeos durante o ERE, embora algumas IES eventualmente já utilizassem deste meio para reuniões de seus órgãos colegiados. Destaca-se o caso da Uncisal,

Art. 1º Fica autorizada, excepcionalmente, como medida de prevenção de contágio pela COVID- 19 (Novo Coronavírus), a utilização de sistemas de videoconferência e outros meios eletrônicos de participação a distância nas reuniões dos órgãos colegiados da Universidade (Doc. 03 Uncisal).

A Unegal que, por sua vez, embora não tenha relatado especificamente em seus documentos acerca de transmissão e gravação de vídeos nas reuniões colegiadas, deixou em aberto ao estabelecer “[...] excepcionalmente, a realização das atividades acadêmicas e administrativas não presenciais” (Doc. 01 Unegal).

A Ufal seguiu caminho semelhante, porém, evidenciando nos documentos o uso de meios eletrônicos em mídia vídeo ao declarar que as sessões ordinárias do Conselho Universitário e de suas Câmaras Temáticas ocorreriam “[...] por meio de videoconferência ou outro meio eletrônico” (Doc. 04 Ufal).

Assim também, o Ifal manteve as reuniões dos seus “Conselhos Avaliativos e Deliberativos [...] de forma remota” (Doc. 01 Ifal).

Antes mesmo da utilização do trabalho remoto como meio de continuidade das aulas, conforme os registros identificados, os Conselhos Superiores já se reuniam, utilizando o trabalho remoto e iniciando o processo de institucionalização dos meios digitais que seriam reproduzidos no ERE. Já se citava “[...] canais de mídia institucionais e a posterior disponibilização do áudio e do vídeo das sessões” (Doc. 03 Uncisal); “videoconferência ou outro meio eletrônico” (Doc. 04 Ufal); “atividades acadêmicas e administrativas não presenciais” (Doc. 01 Uneal), nos registros de reuniões destes conselhos.

Também, diante da falta de incentivo financeiro da administração pública federal e/ou estadual, já era desenhado o modelo de precarização pelo qual o docente passaria mais adiante quando da adoção do ERE.

Em alguns casos, como no caso da Uncisal, já se habilitava este trabalho remoto com uma das suas principais características de uberização: a responsabilização dos meios de produção e dos materiais por conta do trabalhador. Isto fica evidente não sendo devida indenização ou o reembolso, a qualquer título, das eventuais despesas que o conselheiro venha a ter em decorrência dessa participação.

Art. 5º A participação nas reuniões realizadas na modalidade prevista na presente Resolução se dará às expensas do próprio conselheiro, sendo considerada, para os servidores da UNCISAL, trabalho remoto, não sendo devida indenização ou o reembolso, a qualquer título, das eventuais despesas que o conselheiro venha a ter em decorrência dessa participação (Doc. 03 Uncisal).

Embora no *corpus* documental produzido pelas demais IES não haja esta menção, conforme reforçado anteriormente, naquele momento, não houve recomposição financeira e/ou investimento destinado para aquisição e/ou manutenção dos maquinários e/ou internet para estes atores. E, quando houve, por meio da Lei Federal nº 14.172/2021, foi tardio no ano civil de 2021, e impactou apenas as IES Estaduais em valores insuficientes.

Mesmo tendo havido algum incentivo financeiro para IES estaduais, durante o ERE, observa-se que às expensas de manutenção e da aquisição da própria ferramenta de trabalho, neste momento, estava por conta do próprio docente, no caso das IES federais, e rateados, no caso das IES Estaduais. Esta é uma característica marcante da expansão do processo de modernização do mercado de trabalho, afetando o setor educacional, pois, “[...] como expansão do modo de produção capitalista pelos lugares, ela [modernização] se estabelece a partir de dois

modelos principais: um político e ideológico; e outro de base técnica e infraestrutural” (Castilho, 2010, p. 125).

Destaca-se, nesta situação, a existência de equipe especializada cujo objetivo seria “[...] solucionar quaisquer dúvidas ou problemas relacionados à operação das plataformas que viabilizarão as reuniões” (Doc. 03 Uncisal). Estas equipes atuaram como de *helpdesk online* e variavam de acordo com a IES. No caso da Uncisal, era composta por “técnicos especializados” (Doc. 03 Uncisal); Na Uneal foi um [...] grupo dedicado à formação e apoio virtual aos docentes e discentes (Doc. 04 Uneal); Na Ufal, são citados apenas os setores responsáveis pelo apoio neste sentido como “o Núcleo de Acessibilidade (NAC) [...] Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), em conjunto com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Trabalho (Progep); Enquanto no Ifal, menciona-se uma equipe de “ambientação e acolhimento” (Doc. 01 Ifal).

Outro fator interessante de análise foi a possibilidade de redução dos calendários acadêmicos. Ancorados na Lei 14.218/21 (Brasil, 2021), que dispensou as IES de cumprirem com os 100 dias letivos semestrais obrigatórios, entretanto, esta Lei não desobrigava as IES de oferecerem a carga horária prevista da matriz curricular de cada curso. Esta ação teve o claro objetivo do enxugamento do calendário acadêmico, que já estava atrasado, para que as IES pudessem concluir o semestre atendendo à legislação vigente naquele momento.

Também houve a aprovação do retorno de atividades práticas de estágio e de extensão na Uncisal, Uneal, Ufal e Ifal (Doc. 08 Uncisal; Doc. 09 Uncisal; Doc. 10 Uncisal; Doc. 02 Uneal; Doc 12 Ufal; Doc. 01 Ifal), uma vez que o MEC, por meio da Portaria N° 544, já havia autorizado “práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios Especializados” por meio do ERE (Brasil, 2020, s/p).

Um fator interessante é que, tanto a Uncisal quanto a Ufal, as únicas destas IES a ofertarem cursos na área de saúde, puderam usar seus espaços de estágio curricular obrigatório na área da saúde, cedendo alunos para atuarem - na linha de frente, de forma auxiliar em caráter excepcional e temporário -, nas estratégias operacionais de contenção da pandemia junto aos serviços de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio do programa o Brasil conta comigo²⁶, iniciativa do Governo Federal através da Portaria n° 492/2020 (Brasil, 2020) devido à alta demanda nos serviços de saúde.

²⁶ A Ação Estratégica "O Brasil Conta Comigo – Profissionais da Saúde" foi instituída para o enfrentamento à pandemia do coronavírus, com o objetivo de capacitá-los – nos protocolos clínicos do Ministério da Saúde –, e formar um cadastro nacional. A ação resultou em um banco auto declaratório de profissionais de saúde do Brasil

Assim, na Uncisal, houve o retorno das atividades de estágio supervisionado obrigatório dos Cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional Enfermagem no mês de outubro de 2020 (Doc. 08 Uncisal; Doc. 09 Uncisal; Doc. 10 Uncisal; Doc. 11 Uncisal). Estas práticas geralmente ocorriam nos espaços dos serviços públicos de saúde, de forma presencial. E o retorno das atividades extensionistas no formato remoto, no mês de julho de 2020 (Doc. 05 Uncisal) desde que houvesse espaço disponível no prédio sede da Universidade para ministrar atividades no formato remoto.

Na Ufal também ocorreu este movimento de “forma não presencial e/ou presencial”, porém, com autonomia para “Colegiado de Curso e Coordenação de Estágio, e normatizada pelo Conselho da Unidade ou Campus ao qual o curso está vinculado” (Doc 12 Ufal). Neste caso específico, diferentemente da situação anterior estabelecida pela Uncisal, a IES também documentou procedimentos para suspensão dos estágios, por decisão colegiada em situações de agravamento da crise, adoecimento do estagiário ou falta de campo de estágio (Doc 13 Ufal).

Entretanto, como desenvolver atividades práticas, como estágio e extensão, de forma remota, sendo que o mesmo tem apenas a expertise de desenvolver tais atividades apenas no cenário educacional presencial?

Como Valente et. al (2020), descreve que a situação de afastamento social imposto favoreceu a transposição de metodologias e práticas pedagógicas em sua totalidade nas disciplinas teórica e a maioria das teórico-práticas que passaram a ser ministradas remotamente a partir de ferramentas digitais de aprendizagem como AVA, google meet e outros modelos digitais didáticos. Porém para isso acontecer os docentes teriam que ter domínio ao utilizar as ferramentas antes de aplicá-las como finalidades educacionais, pois não há ensino sem o professor, já que são eles que estão diretamente envolvidos com esse processo (Mota e Watanabe, 2021, p. 45).

Importante ressaltar que, para que um curso com extensão e estágio curricularizados funcionar, naturalmente, não apenas as atividades de ensino devem estar ativas, mas os demais componentes, conforme disposição na sua respectiva matriz curricular. E o ERE que já estava sendo aplicado ao ensino, foi adaptado para estágio e extensão.

Esta pesquisa identificou regulamentação de extensão e/ou estágio apenas em uma das IES neste período, na Ufal (Doc 13 Ufal), que teve por objetivo

e sua disponibilização, aos gestores do SUS, foi um instrumento oferecido para subsidiá-los no planejamento das ações de enfrentamento à COVID-19 (MS, 2022).

Estabelecer e orientar os procedimentos para os casos de suspensão dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios (ECSOs), planejados para os semestres letivos 2020.1 e 2020.2, durante o período de pandemia de Covid-19, pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), conforme o previsto no art. 10 da Resolução nº 25/2021-Consuni/Ufal, de 16 de março de 2021.

Enquanto nas demais IES, identificou-se Portarias de autorização das referidas atividades, especialmente a atividade de estágio curricular (Doc. 08 Uncisal; Doc. 09 Uncisal; Doc. 10 Uncisal; Doc. 02 Uneal; Doc. 01 Ifal).

O que nos leva a questionar como deve ter ocorrido esta aplicação nas demais IES, bem como os critérios estabelecidos para estas práticas. Também, inegavelmente, observando do ponto de vista da gestão superior, no caso do MEC, a não realização das atividades de estágio curricular, era um entrave. Então, tendo vencidos outros gargalos, era determinante para a continuidade do sistema educacional superior, que atividades práticas curriculares de ensino também fossem continuadas. Entretanto, com este gatilho desativado, tanto o sistema público, quando o privado de ensino poderiam prosseguir com suas respectivas ofertas. O que nos leva a inferir que esta solução foi liberada apenas para que os cursos não parassem, como um entrave necessário, tendo em vista que já havia uma solução regulamentada para o retorno às aulas teóricas e práticas.

A educação, que tenderia sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (Saviani, 2002, p. 22).

A extensão universitária possibilita a prática pela teoria correlacionadas a cada área de formação dentro de uma determinada comunidade e/ou, enquanto o estágio curricular o estágio oportuniza ao aluno aprendizagem prática no mercado de trabalho. A extensão materializa-se por meio de ações de caráter educativo, social, cultural, científico e/ou tecnológico ofertados, sob orientação docente, pelos alunos à sociedade, no caso da extensão. Além dessa aliança, permite que o discente entregue à sua comunidade um retorno social. O estágio curricular, por outro lado, representa uma ação supervisionada em ambiente de trabalho cujo objetivo é a preparação do discente para o mercado de trabalho. Historicamente estas entregas – extensão e estágio – foram direcionadas na modalidade presencial, mesmo em cursos na modalidade EAD (Sousa, 2000; Paula, 2013; Silva, 2011; Marran e Lima, 2011). No caso do estágio, não

identificamos indisposição legal para sua aplicabilidade de forma remota, salvo que a cultura educacional a direcionou para atividades presenciais.

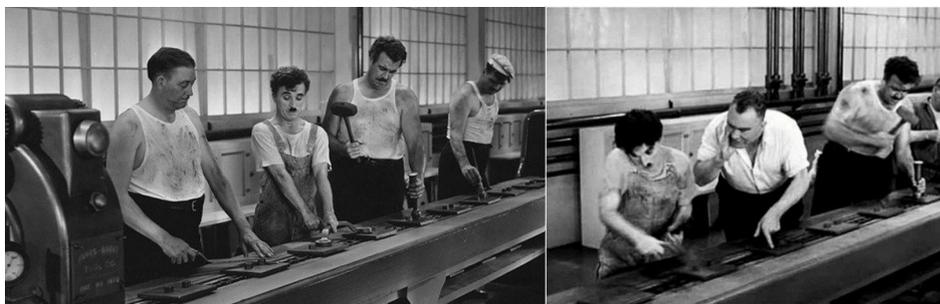
Porém, o mesmo não ocorre com a extensão. Após a Resolução MEC/CNE/CES, 07/2018 que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e, o debate se afluou na academia quando da aplicação desta Resolução em cursos EAD, pois tanto a legislação, quando a prática extensionista se fizeram historicamente na modalidade presencial, mesmo em cursos na modalidade EAD (Sousa, 2000; Paula, 2013).

Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância (MEC, 2018).

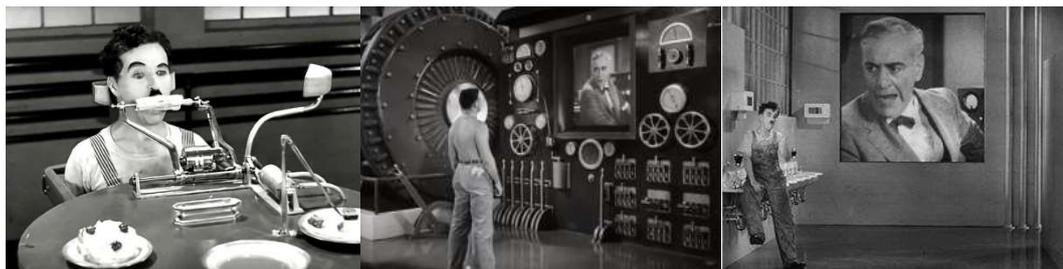
Quando observados os detalhes destes cenários de entraves para o retorno das aulas, como as atividades práticas, nota-se um paralelismo entre o sistema educacional e a fábrica, levando-nos a enxergar o sistema educacional como uma das ramificações das organizações capitalistas.

Na obra cinematográfica *Tempos Modernos*²⁷ que, muito embora tenha sido produzida como crítica às indústrias capitalistas da época e sua relação com mundo do trabalho, pode ser utilizada como parâmetro para identificar como a educação adotou práticas das organizações capitalistas.

FIGURA 08: CENAS DO FILME TEMPOS MODERNOS



²⁷ Numa das cenas do filme *Tempos Modernos*, Chaplin sequer teve o direito de fumar um cigarro tranquilamente no banheiro. Seu chefe estava vendo – ao mesmo tempo – várias câmeras e abriu a do banheiro. Mandou Chaplin voltar ao trabalho imediatamente! Seria isso um prenúncio do panóptico digital muito em moda na arquitetura e sistemas de controle das fábricas chinesas nos dias de hoje (Novaes, 2021, P. 09)



Fonte: Google imagens.

Cabe ressaltar que, conforme já destacado anteriormente, a fábrica não pode parar ou, como disse o ex-presidente do Brasil (2019-2022), - político de ultradireita neoliberalista - em crítica ao processo de isolamento social recomendado e aplicado pelos Estados brasileiros durante a pandemia, "A economia não pode parar". As organizações sociais dentro do espectro capitalistas também não podem parar. A educação não pode parar, pois mais de 1/4 das instituições de educação superior no Brasil são privadas, representados por aproximadamente seis grupos de capital aberto com ativos na bolsa de valores transações transnacionais.

Esta fala retrata bem a lógica do sistema capitalista, uma vez que “o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista” (Gentilli, 1995, p. 230). E lembrando a película tempos modernos, onde qualquer entrave ocorrido ao longo processo de linha produtiva deveria ser superado para que a produção pudesse seguir seu fluxo intenso alcançando os índices quantitativos de produção estimados pelo departamento de produtividade.

Taylor, já citado nesta pesquisa, é reconhecido como um dos pilares das bases da ciência da administração que lançou às bases da administração moderna, a serviço do capital, como a reconhecemos. Nos quadros da imagem acima - na leitura horizontal da esquerda para a direita - identifica-se o trabalhador compondo a linha de produção; depois sendo pressionado para a produção diante possíveis distrações; logo após, na hora do almoço, a tentativa de tornar aquele momento também agregado a produção evitando o que a indústria considerava como desperdício de tempo que poderia ser empregado na linha; posteriormente, diante a avaliação do proprietário dos meios de produção de que os trabalhadores estariam morosos, a aceleração da linha de produção e; por fim, o momento em que o trabalhador vai ao banheiro e é flagrado fumando um charuto enquanto descansava. Em todos estes quadros, o objetivo principal é a

continuidade da produção, é evitar gargalos que possam desacelerar a linha produtiva. Não deveria haver nenhum mecanismo falho, pois ele afetaria o todo.

O setor educacional não pode parar. Para o retorno dos cursos presenciais na modalidade remota, buscou-se a solução do ERE para as aulas. Porém, outras atividades do currículo como extensão e estágio, que sempre foram motivos de grandes discussões na academia acerca do seu desenvolvimento (Botomé, 1996; Oliveira, 2016), e que poderia ser um entrave para o retorno das atividades remotas, desta vez não desempenhou e/ou colaborou para que houvessem procedimentos de fiscalização no sentido de manutenção da qualidade do ensino superior, tampouco para parâmetros mínimos que as IES deveriam seguir, pois elevar sua discussão ao patamar que sempre houve, seria um gargalo quase intransponível para a continuidade das atividades educacionais no modelo remoto.

Desta feita, “[...] o trabalho docente que se concretiza no ensino é expropriado brutalmente, afinal o papel desses professores é manter as turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição [...]” (Silva, 2019, p. 238). Enquanto isso, “o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo, ainda mais, para aumentar a alienação dos trabalhadores”. (Kuenzer, 2002, p. 79).

Por algum motivo não especificado nos documentos oficiais identificados e analisados nesta pesquisa, aproximadamente três meses após a aprovação do retorno das atividades extensionistas no formato remoto, no mês de julho de 2020 (Doc. 05 Uncisal), houve a publicação da Resolução nº 26/2020 (Doc. 13 Uncisal) e da Resolução nº 26/2020 (Doc 07 Uncisal) editados em meados do mês de outubro de 2020, ambos produzidos pelo do Conselho Universitário. Enquanto que na Ufal, a depender das necessidades que se apresentassem, desde que ancorados nos motivos elencados pela normativa vigente à época, os rumos da operacionalização das atividades práticas curriculares também poderiam ser suspensas e/ou redimensionadas (Doc 13 Ufal)

Entretanto, no primeiro documento produzido pela Uncisal, há a aprovação, em pleno pingo da pandemia, de um plano para o retorno presencial das atividades não adaptáveis ao modo remoto na IES. Segundo a IES “[...] atividades não adaptáveis ao modo remoto são as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que não são transponíveis para o espaço virtual por meio de tecnologias de informação e comunicação” (Doc 07 Uncisal).

Enquanto no segundo documento, é descrito minuciosamente. Entretanto, ambos revogam a execução das atividades de extensão no formato remoto – e afirma a presencialidade

estágio supervisionado - qualificando-as como atividades não adaptáveis ao modo remoto, tendo a presencialidade como única alternativa para a prosseguimento do semestre letivo.

Entre outros, este documento atenta para solucionar, da melhor forma possível, questões que envolvam situações de vulnerabilidade para a Covid-19, como Protocolos de Biossegurança, Cronograma de Retorno, sem data especificada, dividido em três fases (Primeira fase: 20%; Segunda fase: 40%; Terceira fase: 100% do universo de discentes, docentes e funcionários da Universidade). Segundo o mesmo plano as atividades não adaptáveis ao modo remoto deveriam ocorrer em rodízio, escalonado e com quantitativo máximo de pessoas por metro quadrado por espaço físico especificado no referido documento - 1,5m/pessoa (Doc 07 Uncisal).

Diante disto, docente outrora angustiados frente ao cenário pandêmico e as incertezas trazidas no contexto de suas atividades pedagógico trabalhistas, se veem diante um embate entre o ser ou não ser, entre o remoto e o presencial. Afinal, como produzir atividades de estágio e extensão. Presencial ou remoto? Este tipo de trabalho aliena e gera sujeição, pois este representa [...] processos de trabalho que, ao mesmo tempo cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza (Antunes, 2019, p. 233). Nele, o docente decai a uma mercadoria, torna-se um ser estranho, um meio da sua existência individual, pois sabe o que vai fazer, mas se sente perdido em como planejar e conceber e sente-se incerto quanto os resultados de sua produção intelectual (Marx, 1971).

E este processo é muito importante pois todo trabalhador é dotado de consciência,

uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho. Foi por isso que Lukács (1978, p. 8) afirmou que o “trabalho é um ato de por consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”. E outro grande autor, Antonio Gramsci, acrescentou que em qualquer forma de trabalho, mesmo no trabalho mais manual, há sempre uma clara dimensão intelectual (Antunes, 2019, p. 232).

Essa mesma fragilidade, pode se observar diante os órgãos colegiados que discutiam possibilidades de continuidade. Deixados de lado pelo órgão maior, o Ministério da Educação, para que pudessem ter autonomia na melhor forma de gerenciar e desenvolver atividades de ensino remotamente, também se viam perdidos, tanto que, nesta situação, adotaram e depois revogaram o retorno das atividades de extensão e estágio curricular na de forma remota.

Desta feita, todo este cenário de acontecimentos influenciou, de forma direta e/ou indireta, no processo de uberização da docência com reflexos no espaço de atuação do professor, bem como nas novas competências exigidas para que este profissional pudesse desenvolver suas atividades no ERE, conforme analisado na próxima categoria.

6.2 Uberização do trabalho: fusão espaço-tempo doméstico e profissional

A uberização do trabalho, por sua vez, é a outra categoria analisada neste estudo, na sua interface com a fusão espaço-tempo doméstico e profissional. Na categoria anterior, identificou-se a omissão do MEC diante um cenário de educação pública precarizado, e um cenário também desfavorável para o setor educacional privado. Entretanto, o ERE se apresentou como uma resposta mais efetiva e direcionada para o setor privado, enquanto o setor público demorou na resposta.

O estabelecimento ERE pelo MEC e sua imediata execução pelo setor privado pressionaram os órgãos colegiados das IES na adoção de medidas que, sobretudo, possibilitassem o retorno das aulas nos semestres letivo durante o período pandêmico.

Este fenômeno ocorreu quando as IES criaram suas regulamentações acerca do funcionamento do ERE para a continuidade do semestre letivo, especificamente a partir de 2020.1. O desenvolvimento das atividades não adaptáveis ao ERE, como as atividades de práticas curriculares como estágio e extensão, foram desenvolvidas seguindo critérios de biossegurança, enquanto as atividades consideradas adaptáveis ao ERE poderiam e foram desenvolvidas em *home office*.

As regulações do ERE desenvolvidas nas IES analisadas nesta pesquisa associadas à esta categoria foram publicizadas por meio do Doc. 04 Uncisal (que representa a Resolução nº 07/2020 produzida pelo Conselho Universitário da Uncisal e editada em 14/07/2020); o Doc. 02 Uneal (que representa a Resolução n.º 036/2020 editada em 18/12/ 2020), o Doc. 03 Uneal (que representa a Resolução n.º 005/2021 editada em 10/05/ 2021) e o Doc. 04 Uneal (que representa a Resolução n.º 009/2021 editada em 14/07/2021), ambas produzidas pelo Conselho Universitário; Doc. 06 Ufal (que representa a Resolução nº. 34/2020 produzida pelo Conselho Universitário e editada em 08/09/2020); Doc. 08 Ufal (que representa a Resolução n.º 80/2020 produzida pelo Conselho Universitário e editada em 30/12/2020) e; Doc. 01 Ifal (que representa a Resolução nº 50/2020 produzida pelo Conselho Universitário e editada em 28/08/2020).

Estes documentos que detalham a concepção e implementação do ERE dentro das IES foram analisados entrelaçados pelos pontos em comum, embora distintos em sua essência e identificação. Foram discutidos e produzidos pelos respectivos conselhos universitários e demonstram como estas instituições se organizaram na aplicação da oferta dos semestres letivos durante o período pandêmico.

Portanto, nesta subseção, a análise do *corpus* documental permitiu as seguintes inferências: a) Cada IES criou seu padrão de ERE, semelhantes em algumas características, inclusive na potencialização do trabalho precarizado; b) Necessidade de apoio e formação docente para desenvolvimento de competências digitais; c) Possibilidade da substituição do espaço físico da IES e pelo trabalho em *home office*; d) Autonomia e responsabilização dos NDE e Colegiados de curso pelo planejamento e execução do ERE; e) Redução do tempo síncrono e mudança da carga horária do professor; f) Responsabilidades técnicas e autorais do docente na produção de material didático e gestão de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Cada IES criou seu padrão de ERE de forma independente, embora semelhante em algumas características. Não houve um diálogo coletivo frente à omissão do MEC. As IES não se ampararam, não se consultaram, não se ajudaram, não se procuraram. Não há evidências nas documentações analisadas de que houvesse um processo coletivo de colaboração entre essas IES. Sem referências internas e/ou externas consolidadas, as IES tiveram que produzir por contra própria para definir suas respectivas regulamentações. Quando a IES tinha experiência com a modalidade EAD, evidentemente poderia contar com esta expertise. Entretanto, quando a IES não tinha experiência e/ou não consultava seu departamento de EAD nas discussões da formulação da regulamentação para o desenvolvimento ERE, naturalmente esta construção ocorria sem parâmetros internos, uma vez que o ERE foi uma situação inédita. O que levou, em alguns casos, ao processo de *benchmark*²⁸ entre uma IES e outra. Esta pesquisa não identificou nos documentos analisados a associação da participação ativa dos departamentos de EAD nas discussões e produção destas regulamentações, embora elas possam ter ocorrido, mas não documentadas.

²⁸ *Benchmarking* origina-se do termo inglês *benchmark* que significa ‘referência’. Foi popularizada como instrumento de gestão na década de 1970 pela Xerox Corporation. Era utilizada no início do século XVIII por Taylor no processo de reestruturação das organizações. Também foi utilizada na reconstrução do Japão Pós II Guerra, na expressão *dantotsu* que significava ‘o melhor do melhor’. Como ferramenta de gestão representa um processo de alto aprimoramento de gestão organizacional cuja finalidade é identificar, aprimorar e aplicar os pontos fortes dos concorrentes de mercado (Veyrat, 2018; Araújo, 2006; Watson e Gregory, 2010; Nuciteli e Malagolli, 2020).

Desde o início da pandemia no Brasil, o Ministério da Educação – MEC, publicou suas portarias e elas foram convertidas em Lei autorizando o ERE. Esta autonomia foi muito importante, tendo em visto as peculiaridades de cada proposta pedagógica em cada IES, porém, novamente esbarra-se na situação da falta de expertise dos NDE e Colegiados com cursos a distância e o próprio ERE o que possivelmente corroborou para a prática do *benchmark* entre IES.

Ao analisar as regulamentações das IES, observa-se neles menções a outras regulamentações produzidas por outras IES, como ocorreu com a regulamentação da Uncisal que citava a regulamentação da UFMG e a similaridade entre a regulamentação da UFAL e do Ifal. Em algumas situações, sem identidade de um ERE, o que restava era justamente estudar o que já fora produzido por outras IES e replicar um modelo de ERE atuando a partir do seu lar na produção de suas respectivas disciplinas e na gravação e/ou transmissão de aulas *online*.

Entretanto, parece que a atuação do MEC não foi além de editar o ERE como solução para continuidade do semestre letivo. Sem direcionamentos mais efetivos sob a alegação da autonomia das universidades, essas foram guiando-se por meio de tentativa-erro-acerto na produção de suas regulamentações e na condução os seus modelos de ERE. Não houve um ponto de partida, uma base mínima, um fio condutor. Não houve orientações de condições mínimas, de estruturas, de competências digitais e pedagógicas do corpo docente, tendo em vista que as regulamentações utilizavam como parâmetros apenas a legislação oriunda da área da saúde e as postarias e Leis que estabeleciam vagamente as regras para o desenvolvimento do ERE.

Vivendo um cenário do qual nenhuma IES tinha parâmetro para desenvolver atividades em situações excepcionais, parece aceitável que elas tenham ajustado suas regulamentações consultando os documentos produzidos por outras IES. A ausência documentos normativos sobre o ERE, de uma liderança na condução de discussões acerca de possibilidades de modelos, de uma atuação mais próxima do MEC junto às IES nas discussões e até mesmo da produção de parâmetros adaptáveis, deixa evidente o claro abandono das IES públicas frente à responsabilidade do órgão máximo governamental em orientar e conduzir as principais discussões e soluções.

No que tange à nomenclatura utilizada, apenas uma das IES adotou o termo Ensino Remoto Emergencial – ERE. Enquanto a Uncisal falava em “[...] retorno às aulas no formato remoto como solução temporária para continuar as atividades pedagógicas, tendo como principal ferramenta a internet” (Doc. 04 Uncisal), a Unesp usou designou a nomenclatura

Semestre Especial Virtual – SEV (Doc. 02 Uneal; Doc. 03 Uneal; Doc. 04). A Ufal utilizou o termo Período Letivo Excepcional - PLE (Doc. 06 Ufal). E o Ifal utilizou o termo Ensino Remoto Emergencial em suas diretrizes institucionais (Doc. 01 Ifal).

Enquanto Uncisal, Ufal e Ifal discutiram a implementação do semestre letivo 2020.1 no modo remoto, curiosamente, o Conselho Universitário da Uncisal iniciou pela discussão, pelo menos é o que consta nos anais do repositório de Resoluções do respectivo Conselho, primeiro para o planejamento do semestre 2021.1 para então depois discutir e dar continuidade a 2020.1. Desta feita, a IES primeiro autorizou

[...] o início de um Semestre Especial Virtual de 2021.1, com oferta de disciplinas, obrigatórias e optativas, e atividades curriculares, a exemplo de seminários, cursos e congressos, até que este Conselho entenda que a situação é segura para o retorno às atividades presenciais (Doc. 02 Uneal).

Todas as IES adotaram o *G Suite for Education* da *Google* como ambiente virtual de aprendizagem que, naquele momento era gratuito, de fácil acesso e oferecia pacotes personalizados para IES com baixo custo de aquisição e manutenção, tendo em vista que todo o pacote era encorado no sistema Google.

Embora possa ter havido este movimento nas outras IES, apenas a Ufal cita em sua regulamentação do ERE um mapeamento realizado por entidades internas e externas das necessidades e potenciais da comunidade acadêmica, cujo objetivo foi identificar elementos de vulnerabilidade socioeconômica e de acesso às tecnologias digitais.

Considerando os mapeamentos realizados (dados da pesquisa do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Fonaprace, pesquisas realizadas pelos cursos e pesquisa institucional com os três segmentos com relação à acessibilidade aos recursos não presenciais) que buscaram identificar elementos de vulnerabilidade socioeconômica e de acesso às tecnologias digitais dos/as docentes, técnicos/as e discentes da comunidade universitária da Ufal (Doc. 06 Ufal)

No que tange às definições e natureza de desenvolvimento do ERE, Uncisal e Uneal limitaram-se apenas a autorizar o semestre letivo de forma remota regulamentando sua operacionalização.

Enquanto a Uncisal limitou-se a “[...] aprovar retorno às aulas no formato remoto como solução temporária para continuar as atividades pedagógicas, tendo como principal ferramenta

a internet e desde que sanadas todas as condicionantes impostas relacionadas” (Doc. 04 Uncisal).

E a Uneal a “[...] autorizar o início de um Semestre Especial Virtual de 2021.1, com oferta de disciplinas, obrigatórias e optativas, e atividades curriculares, a exemplo de seminários, cursos e congressos” (Doc. 02 Uneal).

A regulamentação do ERE na Ufal foi detalhada inclusive com definições acerca da sua natureza, objetivo, indicativo de consulta a comunidade acadêmica e distinção entre modalidades. A regulamentação também deixa claro que não era a intenção simplesmente replicar a modalidade EAD no ensino presencial, uma vez que no próprio documento houve a distinção entre Educação a Distância e Ensino Não Presencial. Por outro lado, o documento deixava evidente a intenção de criar um ecossistema educacional - estancado por conta da pandemia - que fornecesse acesso temporário a suportes de ensino e de instrução de uma maneira célere e viável para aquela situação (Doc. 06 Ufal). Ou seja, adaptar cada componente curricular do presencial para o ERE.

O documento segue o entendimento de que as atividades não presenciais são aquelas realizadas pela instituição de ensino com os discentes quando não fosse possível a presença física.

São consideradas Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs), para efeitos desta Resolução, as atividades de ensino, pesquisa e extensão que possam ser realizadas e concluídas de modo não presencial, utilizando recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios, com atividades síncronas e/ou assíncronas (Doc. 06 Ufal).

Segundo o mesmo documento, Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANP) são atividades de ensino, pesquisa e extensão que possam ser realizadas e concluídas de modo não presencial, utilizando recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios, com atividades síncronas e/ou assíncronas adaptáveis (Doc. 06 Ufal).

A regulamentação do Ifal, por sua vez, não trazia a riqueza introdutória da Ufal, e se limitava a definir o ERE como o “conjunto de atividades pedagógicas realizadas pelo Instituto Federal de Alagoas, com ou sem mediação das tecnologias digitais, a fim de garantir atendimento acadêmico durante o período de restrições” (Doc. 01 Ifal).

Embora cada IES tenha criado de forma independente seu padrão de ERE, suas respectivas regulações concordam entre si no quesito da necessidade de apoio e formação docente para desenvolvimento de competências digitais.

As resoluções de regulamentação do ERE nestas IES ou seguem o padrão de autorizar o retorno imediato junto com reconhecimento da necessidade de formação do corpo docente para uso das TDIC. Ou então, são acompanhadas de garantias de ações e/ou apenas de recomendações para este fim. Entretanto, não especificam em que momento poderiam ocorrer nem as bases dessa formação. No entanto, o que mais chama atenção é que, quando o tema foi abordado, foi de forma rasa apenas mencionando a necessidade de formação. O ERE foi uma modalidade emergencial que visava utilizar recursos e padrões comumente utilizados na EAD para adaptá-los ao ensino presencial.

Como exemplo destas inferências, tem-se o caso da Uncisal. Na sua regulação sobre o ERE um dos condicionantes para o retorno das aulas no modo remoto é justamente a oferta de treinamentos no uso das ferramentas de ensino remoto. A resolução que representa este documento foi publicada em 14/07/2020 aprovando o retorno que seria imediato, frente ao atendimento dos condicionantes elencados acima. Pois bem, a aprovação do retorno foi expedida ao mesmo tempo que a recomendação de formação dos docentes para atuarem frente às TDIC (Doc. 04 Uncisal).

Entretanto, o Doc. 04 Uncisal que aprovou o retorno às aulas no formato remoto como solução temporária tendo como principal ferramenta a internet, apenas recomendava condicionantes para esta efetivação. Assim, para o corpo docente, fora recomendado “Treinamento no uso das ferramentas de ensino remoto; Espaço disponível no prédio sede da UNCISAL para ministrar as aulas no formato remoto” (Doc. 04 Uncisal).

Observa-se a preocupação com a formação docente para o uso das TDIC que seriam utilizadas no ERE. Por este motivo, o documento aponta a necessidade de se criar condições necessárias para a formação docente, condição essa indicada como essencial ao ser referida no documento a implantação do ERE “[...] desde que sanadas todas as condicionantes impostas relacionadas” (Doc. 04 Uncisal).

Já no caso da Uneal, foi designado um grupo que se responsabilizou pela formação e apoio dos docentes para atuarem frente às tecnologias digitais da informação e comunicação, bem como para dar apoio virtual aos docentes. “Constituição de um grupo dedicado à formação e apoio virtual aos docentes e discentes (Doc. 03 Uneal). Esta é uma ação de suma importância neste processo. Porém, ressalta-se que esta designação se deu apenas durante a execução do

semestre letivo no modo remoto. Possivelmente, este grupo atuou mais no apoio do que na formação propriamente dita, pois o processo de formação permite que os professores desenvolvam competências digitais e o tempo, além de curto, o semestre estava em pleno andamento.

Quanto à Ufal, a IES ratificou sua posição de planejar e ofertar de cursos de formação em ambientes virtuais e tecnologias digitais, sendo a adesão às atividades de formação em ambientes virtuais e tecnologia voluntária. Porém, assim como nos demais casos, neste ínterim, mesmo que uma formação contínua e de aperfeiçoamento, elas ocorreram enquanto o próprio semestre estava em curso, tendo em vista que a regulamentação que autorizava de imediato o retorno das aulas no modo remoto era a mesma que propunha formações para o quadro docente (Doc. 08 Ufal).

Enquanto o Ifal, em sua regulamentação sobre o ERE, há menção sobre formação para os discentes em um “[...] período de ambientação e acolhimento (uma a duas semanas)” (Doc. 01 Ifal), mas não ficou claro se estas formações também, se estendiam ao quadro docente.

Mas, em qual tempo ocorreriam os processos de apropriação do uso das tecnologias digitais? Simultaneamente ao desenvolvimento do semestre pelo ERE? Ou haveria uma espera para que esta apropriação fosse consolidada? Foi dado tempo para que, após a consolidação da formação para uso das TDIC, o docente tenha tido tempo hábil para trabalhar seu planejamento e a produção de seu material didático?

Como o docente desenvolveria seu trabalho sem estas condições, uma vez que o trabalho é um ato consciente que pressupõe um conhecimento concreto de finalidades e determinados meios que perpassam sempre pela dimensão intelectual (Lukács, 1978; Gramsci, 1966).

Esta pandemia mostrou que um docente sem formação complementar adequada para uso das TDIC teve grande dificuldade em administrar uma sala de aula virtual, pois o “[...] ERE exige a participação de pessoas com habilidades digitais, trabalha com tecnologia, expertise e necessita de infraestrutura adequada para seu funcionamento (Garcia *et al.*, 2020).

O docente necessita pensar suas práticas metodológicas de forma que inclua as TDIC no seu planejamento de aula. Em contrapartida, ainda necessita de uma formação e uma formação continuada que contribuam com esse processo de aprendizagem, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, e colaborem para a inserção de fato das TDIC no âmbito educacional, estendendo ao cotidiano dos sujeitos (Francisco *et al.*, 2019, p. 89).

E se esta formação é realizada simultaneamente com a oferta dos componentes curriculares, como imaginar a atuação docente, sem o pensar nas práticas metodológicas anexadas às TDIC? Do que adianta disponibilizar tecnologia aos docentes, quando estas competências não estão plenamente desenvolvidas, possibilitando, no máximo o uso pelo uso? “[...] de nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis à educação em nosso tempo, se o professor se encontra alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico” (Santos, 2015, p.137).

Ademais, além das necessidades de formação evidenciadas nas regulamentações analisadas, a classe docente também se deparou com a possibilidade da substituição do espaço físico da IES e pelo trabalho em *home office*. Observou-se em todas as regulamentações a disponibilização dos espaços institucionais para a produção de vídeo aula e demais materiais didáticos, bem como para a transmissão de tele aulas. Entretanto, na maioria das regulamentações acerca do funcionamento do ERE, as IES que referenciavam documentalmente a disponibilidade do espaço físico para uso dos docentes sequer citavam o efetivo desempenho do *home office*, mas apenas o ensino remoto. Ou seja, evidenciavam que para o discente o ensino era remoto, entretanto, recomendavam aos docentes para que pudessem produzir seus materiais didáticos e/ou transmitissem suas aulas nos espaços físicos institucionais.

Na Uncisal, a regulamentação informava aos docentes a “[...] disponibilidade do espaço físico institucional no prédio sede para ministrar as aulas e/ou atividades no formato remoto” (Doc. 05 Uncisal).

Na regulamentação da Uneal, em ambos os documentos – Doc. 02 Uneal, Doc. 03 Uneal e Doc 04 Uneal – ocorriam a menção à disponibilização de espaço físico, com computadores e acesso à internet, para a realização das atividades *online* no interior da IES, “Art. 14 - Fica assegurada nos Campi a disponibilização de espaço físico, com computadores e acesso à internet, para a realização das atividades online” (Doc. 05 Uneal).

Da mesma forma, a Ufal seguiu a mesma recomendação ao afirmar que “[...] os espaços físicos - salas de aula e laboratórios - e os equipamentos disponíveis na Ufal poderão ser utilizados pelos/as docentes, técnicos/as e terceirizados para planejamento ou elaboração das atividades síncronas, assíncronas e de materiais didáticos durante o PLE” (Doc. 06 Ufal).

Entretanto, a regulamentação do Ifal não citou o uso dos espaços físicos institucionais, apenas o uso dos recursos digitais em substituição aos momentos presenciais (Doc. 01 Ifal)

Todavia, diante uma situação excepcional de crise sanitária num cenário de medos e incertezas, a disponibilização dos espaços físicos institucionais soou apenas como um ato pro forma, pois, qual docente diante uma pandemia desconhecida, sem iminente cura, com alto risco de contágio e risco real de mortalidade se dispõe a deixar a segurança do seu lar e dirigir-se até sua instituição para produzir e/ou transmitir aulas pela internet? De forma sutil, a classe docente foi encurralada junto com seus temores e incertezas para o seio do seu lar, já que o trabalho *home office* docente era uma possibilidade exequível e subentendida nas entrelinhas.

Além do mais, tendo em vista quantitativo de laboratórios e equipamentos para transmissão e produção de vídeo aulas, é pouco provável que pudesse atender integralmente o quantitativo de docentes destas IES.

Assim, “[...] com pouco (ou quase nenhum) aporte metodológico e tecnológico e com muitas dificuldades em se organizar devido a situação sanitária, os professores se viram absorvidos pelas intervenções direta do Estado”, com o apostilamento²⁹ e Plataformização³⁰ (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).

Houve omissão do Estado em

[...] atender esse novo desafio educacional em um curto espaço de tempo, o apoio institucional no sentido de orientar e acompanhar os protagonistas que usariam esta ferramenta teria que ser colocado em destaque, ou seja, os docentes teriam que ser estimulados a desenvolver competências digitais, dominar ferramentas e instrumentos tecnológicos de ensino, conhecer e desenvolver novos processos de avaliação, além de serem auxiliados na reestruturação das aulas práticas e de laboratório (Bernades *et al*, 2020 apud Mota e Watanabe, 2021, p. 40).

Marx nunca foi tão atual quanto neste momento diante destas dúvidas sobre as possíveis limitação da atuação docente durante o período pandêmico. Em uma determinada limítrofe temporal, cujo começo se caracterizou pelo início da consolidação do modelo econômico capitalista, analisa-se como o trabalho converteu-se a quase que exclusivamente a um esforço penoso, alienador, aprisionando o ser social e o infelicitando em uma única - de suas múltiplas

²⁹ Os sistemas apostilados de ensino têm início a partir de cursinhos pré-vestibulares que posteriormente vieram a se difundir em material didático para escolas da rede privada, formando os sistemas apostilados, para o Ensino Médio e depois para o Fundamental e Infantil (Militão, 2012; Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).

³⁰ Plataformização” é o termo utilizado para descrever como a vida humana, seus fluxos econômicos e de convivência social são modulados por um ecossistema global de plataformas digitais *online*, baseadas no uso de algoritmos de IA alimentados por gigantescas bases de dados (CGI.br, 2022).

dimensões possíveis – condicionando-o ao trabalho precarizado e estranhado em uma sociedade capitalista. (Marx, 1971).

Ademais, frente a este cenário de medos e incertezas, algumas decisões foram tomadas pelos respectivos Conselhos Universitários, como a disponibilização dos espaços físicos, por exemplo. Porém, outras não. Neste caso, coube aos órgãos colegiados, como os NDE e Colegiados de curso, dentre outras questões, como a adaptabilidade pedagógica do currículo, aprovação dos planos de ensino adaptados ao ERE, programar a operacionalização do ERE, o que envolvia a escolha pelo *home office*, tendo em vista que não havia em linhas claras a forma de atuação do docente e as regulamentações deixavam a cargo de cada órgão colegiado sua operacionalização.

Por exemplo, não se observa nas linhas da regulamentação da Uncisal a indicação de que o docente poderia desenvolver suas atividades docentes *em home office*. Pelo contrário, há a condicionante de que na IES seja disponibilizado espaço físico para que o respectivo professor transmita suas aulas no formato remoto. Isto é, o remoto era dirigido ao aluno, ele é que deveria estar em outro espaço, fosse esse seu lar, trabalho, dentre outros. Segundo este documento, o docente deveria estar nos espaços institucionais da IES para o desenvolvimento de suas atividades durante o ERE (Doc. 04 Uncisal).

Entretanto, lê-se nas linhas e nas entrelinhas seguintes sobre quem recairia esta responsabilidade.

Ficará a cargo dos Núcleos Docentes Estruturantes, por conseguinte, dos Colegiados de cada curso: I - Programar o retorno das aulas no formato remoto; II - Estabelecer avaliações ao longo do processo de aulas remotas com vistas ao acompanhamento do binômio ensino-aprendizagem; III - Escolher e aplicação do método de avaliação deste processo (Doc. 04 Uncisal).

Coube aos NDE e Colegiados de cursos, dentre outras questões, programar a operacionalização do ERE, avaliar sua aplicabilidade e a escolha do método de avaliação. Entretanto, identifica-se nas entrelinhas a possibilidade de que a decisão da atuação do docente nos espaços domésticos tenha sido definida a partir do NDE e Colegiados de curso, tendo em vista que era função destes “I - Programar o retorno das aulas no formato remoto” (Doc. 04 Uncisal).

Movimento similar pode ser observado na Uneal, “§2º. A discussão e a tomada de decisão quanto à oferta e o número de vagas caberão ao Conselho de Curso; §4º. Recomenda-

se aos Conselhos de Curso que possibilitem a oferta de disciplinas para outros campi, estabelecidas em comum acordo” (Doc. 04 Uneal).

E pela Ufal “§ 1º Caberá ao colegiado de cada curso definir quais atividades deste caput poderão ser implementadas no contexto de Ensino Não Presencial” (Doc. 06 Ufal).

Enquanto o Ifal reitera repetidas vezes em sua regulamentação acerca da responsabilização dos colegiados sobre o funcionamento do ERE nas unidades acadêmicas e respectivos cursos: “Art. 12 Caberá ao colegiado do curso junto ao departamento/direção de ensino indicar quais componentes curriculares farão parte do ensino remoto emergencial”; § 2º Aos campi que optarem, a partir de decisão de cada colegiado de curso, será possível estender o previsto no caput e parágrafo primeiro deste artigo a outras turmas; § 5º Compete ao colegiado de curso determinar o percentual diário que deverá ser adotado para os momentos síncronos e assíncronos, a partir dos limites estabelecidos neste artigo” (Doc. 01 Ifal).

Estes colegiados aprovaram, mesmo que alguns destes não tenham tido condições de analisar todos os planos de ensino, execução do ensino remoto e, embora maioria das IES cite a recomendação do uso dos espaços físicos institucionais, não havia impeditivo de que o ensino fosse direcionado a partir do *home office*.

Não que o *home office* por si só tenha representado um problema na atuação docente, mas existem pontos de discussão que devem ser levados em consideração, principalmente quando observa-se uma linha tênue entre a omissão do MEC, o não posicionamento dos Conselhos Superiores e a responsabilidade dos órgãos colegiados de curso nas definições cruciais no modelo do ERE.

Em vez de estabelecer um modelo, esses órgãos foram pressionados a se posicionar, tendo em vista que as IES privadas já estavam em pleno funcionamento. E essa é uma tendência neoliberal na educação, quando analisado outros documentos norteadores, como OCDE (2020) e UNESCO (2020). Sob os olhares de Souza e Evangelista (2020, s/p),

A quarentena tem recebido a designação eufemística de “período de transição” para o modelo de ensino remoto – ou aprendizagem virtual, tecnológica, digital e mesmo educação a distância – que se estabilizaria e manteria como regra na Educação Básica. Não é sem razão que a OCDE (2020) e a UNESCO (2020) sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser “operacionalizadas” já e possibilitem sua permanência em seguida. As suas orientações, somadas às do Banco Mundial, abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos.

Ao se posicionarem na execução do ERE as IES podem estar criando precedentes para o trabalho docente em *home office*. O que impede de futuramente, em governos neoliberais, este não vir a ser modelo de atuação docente num processo claro e evidente processo de precarização docente, com possíveis e futuras revisões de direitos trabalhistas? No ERE, o professor reduziu sua participação de horas aulas de ensino. O aluno, por sua vez, viu a participação do professor ser substituída pela interação com plataformas de ensino com inteligência artificial, materiais didáticos hipermediáticos, aulas gravadas, atividades com correção automática de conteúdo. Para o capital privado e para o Estado mínimo isso pode representar economia de recursos e investimentos. No sentido da precarização do trabalho, assim como aconteceu com outras categorias de trabalhadores por onde “[...] o capital movimenta, por fios invisíveis, outro exército de trabalhadores domiciliares espalhados pelas grandes cidades e pela zona rural (Marx, 1981 *apud* Lupatini, 2015, p. 238-39), a educação também se movimenta neste sentido, como já ocorre na EAD, em que o tutor substituiu grande parte da carga horária do professor formador, porém em uma condição precarizada em uma função entre professor e atendente tira-dúvidas. Afinal, a crise oriunda da pandemia se apresentou como oportunidade para o capital implementar seus ideais de precarização e exploração do trabalho docente, com frouxa ou nenhuma regulação (PROIFES, 2020).

Esta ação tornou possível, por exemplo, transformação do espaço doméstico do professor em institucional. E isto não foi pedido, licenciado ou trabalhado com docentes e familiares, esta invasão aconteceu sem o consentimento do professor e de sua família. Como desenvolver o trabalho docente no ambiente doméstico no modo remoto quando o professor tem que conciliar seu trabalho com sua vida pessoal efervescente e desorganizada pelo contexto adverso da pandemia e seus complicadores?

E, por demais, coube ao professor entregar seus serviços na mesma qualidade e quantidade de outrora.

Sim, é preciso afirmar, não estamos em nosso trabalho regular. O trabalho remoto não substitui plenamente o trabalho presencial, não temos condições de responder às mesmas demandas e assegurar o mesmo desempenho. Quando preparamos aulas na “normalidade” da vida cotidiana, o fazemos sem criança para olhar, sem casa para arrumar, sem comida para fazer, sem idoso para cuidar ou pelo menos com esses elementos já plenamente inseridos em nossa organização cotidiana. Por isso, não acredito que o isolamento social imposto de maneira imediata possa ser comparado com o trabalho regular sem isolamento, daí não ser possível exigir o mesmo “desempenho”. (Farage, 2020, p. 14).

A uberização do trabalho “[...] representa um modo particular de acumulação capitalista ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva” (Franco e Ferraz, 2019, p. 844). Este fenômeno evidenciou os caminhos da uberização docente se enraizando no campo educacional, em que o professor se responsabiliza pela aquisição e manutenção das suas ferramentas de trabalho, torna-se o único mantenedor da estrutura tecnológica. Conforme pôde ser observado no trecho: “[...] não sendo devida indenização ou o reembolso, a qualquer título, das eventuais despesas que o conselheiro venha a ter em decorrência dessa participação” (Doc. 04 Uncisal) ou na ausência na dispositivos na Portaria 544/2020 (Brasil, 2020) que prevesse de recursos para equipar o corpo docente e a IES.

Outra importante característica da uberização, a flexibilização do trabalho, pôde ser observada quando houve a redução do tempo síncrono e mudança da carga horária do professor. Quanto à composição da carga horária docente e dos componentes curriculares, alguns pontos merecem atenção, pois se identifica uma possível conversão do professor para IE e do material didático autoinstrucional em mídia digital.

A análise dos dados não identificou quaisquer menções a dispositivos de avaliação externos por parte do MEC para regular o ERE em seu pleno funcionamento, quando analisada a legislação que autorizava o ERE, a saber, Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 vigentes à época do ERE.

Desta feita, à sua maneira, maioria das IES desenvolveu um modelo de ERE, - salvo o Ifal que autorizou o ERE *Ad referendum* (Doc. 02 Ifal) -, como resultado de intensas discussões internas e consultas à comunidade acadêmica, por meio dos seus respectivos órgãos colegiados, como ocorreu com Uncisal (Doc. 01 Uncisal; Doc. 04 Uncisal), Uneal (Doc. 01 Uneal; Doc. 02 Uneal) e Ufal (Doc. 02 Ufal; Doc. 06 Ufal) e seus respectivos Conselhos Superiores que levaram, em média, 7 meses até a autorização do retorno às aulas no modo remoto.

Sem uma regulamentação mais assertiva sobre o trabalho em *home office*, mas citando o trabalho presencial para a produção de aulas remotas nos espaços físicos institucionais, trabalhadores docentes viram-se às margens do sistema no tocante a investimentos, ainda tendo que realizar uma espécie de ‘doação consignada’ das dependências do seu lar e suas ferramentas para sua IES para que seu trabalho fosse executado.

Algumas IES sequer citaram nestas regulações acerca do aproveitamento da carga horária durante o ERE para processos internos de progressão funcional e/ou relatórios funcionais docente, exceto a Ufal ao “Art. 1º Reconhecer as atividades de ensino de graduação

desenvolvidas no PLE equivalentes àquelas desenvolvidas em um período regular multiplicadas pelo fator 2(dois), computadas em dobro, para os diversos fins” (Doc. 07 Ufal).

Neste caso, a Ufal além de contabilizar a carga horária docente para a referida progressão, não apenas reconheceu as atividades de ensino de graduação desenvolvidas no PLE equivalentes àquelas desenvolvidas em um período regular multiplicadas. Mas deu maior valorização às atividades de ensino durante o PLE, sendo superior às atividades desenvolvidas em um período regular no modo presencial pré pandemia. Diante desta situação, o docente, para não perder possíveis benefícios futuros na progressão de sua carreira docente, foi motivado a ofertar aulas durante o PLE.

Outro aspecto que se entrelaça com a Plataformização e produção de material didático, foi a composição da carga horária docente de ensino. Quando estabelecida pelas regulamentações do ERE nas respectivas IES, a composição da carga horária síncrona de ensino do professor foi de 33,33%; 25%, no caso da Uneal (Doc. 02 Uneal, Doc. 03 Uneal) e 60%, no caso do Ifal (Doc 01 Ifal). O restante da carga horária de ensino do professor – 63,33%, 75% e 40% – foi destinada às atividades assíncronas, respectivamente. Não foi identificado na regulamentação do ERE produzida pela Uncisal indicativos da composição da carga horária de trabalho docente síncrono e/ou assíncrono.

Na composição da carga horária docente do professor da Uneal, inicialmente, tem-se a definição da composição da carga horária destinada, “[...] da carga horária total da disciplina, 1/3 será destinada às atividades síncronas e 2/3 às atividades assíncronas” (Doc. 02 Uneal).

Por atividades síncronas correspondente a 1/3 da carga horária total da disciplina, pode-se compreender toda interação em tempo real com o estudante, como transmissão de aula em vídeo. Neste caso, deveria haver encontros regulares semanais com duração máxima de 2h00min (Doc. 02 Uneal).

Quanto aos outros 2/3 da carga horária total da disciplina, representavam atividades de interação retardada, ou seja, aquela realizada sem a imediata interação entre as partes, como fórum, recebimento e envio de mensagens por correio eletrônico, por exemplo (Doc. 02 Uneal).

Neste íterim, quando outrora, por ocasião da modalidade presencial pré pandemia, o aluno tinha a presença assídua do professor, durante o ERE essa presença foi eduzida para apenas 1/3 desta presença.

No Doc. 03 Uneal, embora seja um documento baseado no anterior, o Doc. 02 Uneal, aparecem elementos novos acerca da composição da carga horária, no que se refere ao

desenvolvimento de atividades práticas. Recomendou-se que, quando a disciplina exigisse carga horária prática, esta poderia ser ministrada de forma virtual ou simulada, cabendo a cada docente a escolha das ferramentas que melhor se adequassem às necessidades da prática. “Quando a disciplina exigir carga horária prática, poderá ser ministrada de forma virtual ou simulada, respeitando suas especificidades, cabendo ao docente a escolha das ferramentas que se adequem às necessidades da prática” (Doc. 03 Uneal). Diferentemente de outras IES, a discussão acerca da presencialidade ou não das atividades práticas continuaram. Neste caso, não houve consenso, sendo desenvolvidas ora presencialmente, e noutro semestre de forma remota.

Diversamente do que fora aprovado para o semestre 2021.1, em 2020.1 a composição da carga horária de cada componente curricular fora estipulada da seguinte maneira: 1/4 destinada às atividades síncronas e 3/4 destinada às atividades assíncronas, sendo que as aulas síncronas ocorreram em dois encontros semanais, com duração máxima de 2h, por encontro. “Da carga horária total da disciplina, 1/4 será destinada às atividades síncronas e 3/4 às atividades assíncronas ... As aulas síncronas [...] deverão acontecer em até dois encontros semanais, com duração máxima de 2h, por encontro” (Doc. 03 Uneal). A quantidade de horas síncrona, que ocorria via *Google meet*, caiu. A quantidade de horas assíncronas, de produção de vídeo aulas e demais materiais didáticos aumentou, a plataforma se tornou o elemento mais presente frente ao aluno do que o próprio professor. Também se aumentam a responsabilidade do docente pela concepção, planejamento, produção e disponibilização de material didático diante suas limitações.

Já no Doc. 04 Uneal, ocorrem mudanças sutis, mas de destaque, porém, ao que tudo indica, foram mudanças de retorno a um *status quo*, parece ter havido uma tentativa de ajuste de ações que possivelmente não deram os resultados esperados nos semestres anteriores, por este motivo, aparentemente, este documento retoma alguns padrões do que fora regulamentado e desenvolvido no primeiro na execução do semestre virtual.

Com destaque para o retorno de 1/3 da carga horária da disciplina destinada às atividades síncronas ao passo que 2/3 às atividades assíncronas. “Da carga horária total da disciplina, 1/3 será destinada às atividades síncronas e 2/3 às atividades assíncronas” (Doc. 04 Uneal). E o retorno das aulas síncronas de cada componente curricular ocorrendo com frequência semanal e com duração máxima de 2h, no mesmo turno de oferta do curso, ao invés de dois encontros síncronos semanais.

No que tange ao entendimento da Ufal, por sua vez, embora não tenha estipulado quantitativamente, determinou qualitativamente ao indicar atividades docentes que poderiam compor a carga horária

Art. 40 A distribuição e contabilização da Carga Horária de Ensino de cada docente, durante a excepcionalidade do PLE poderá contemplar como carga horária de cada componente curricular de ensino os seguintes elementos:

I - Hora-aula registrada para o componente curricular;

II - Hora de interação online docente/estudantes;

III - Hora de atividade.

§ 1º Hora de atividade, para fins dessa Resolução, é definida como o período complementar de trabalho para desenvolvimento do componente curricular ofertado, dedicado às atividades de estudo, Planejamento, avaliação, formação continuada, debate e organização do processo educativo daquela unidade acadêmica ou cursos(s) ao(s) qual(is) está vinculado/a o/a docente) (Doc. 06 Ufal).

A contabilização da Carga Horária de Ensino de cada docente, durante a excepcionalidade do PLE pôde contemplar os seguintes elementos: Hora-aula registrada para o componente curricular; Hora de interação *online* docente/estudantes e; Hora de atividade (desenvolvimento do componente curricular ofertado, dedicado às atividades de estudo, Planejamento, avaliação, formação continuada, debate e organização do processo educativo). Dentro do rol de atividades acadêmicas dos docentes foi possível o desenvolvimento do Ensino, Orientação, Pesquisa, Extensão, Gestão, Produção Intelectual, Científica e artística, todos desenvolvidos remotamente, pois não houve menção de desenvolvimento de atividades teórica e/ou práticas na modalidade presencial (Doc. 06 Ufal).

Outro ponto de precarização do trabalho docente uberizado foi um suposto benefício em detrimento de uma perda: o sábado. Com o enxugamento do período letivo, os sábados, em algumas situações, passaram a ser letivos, na Ufal.

Art. 3º Os componentes curriculares/disciplinas ofertados nos períodos acadêmicos 2020.1 e 2020.2 terão duração de 15 (quinze) semanas, incluídos os sábados como dias letivos, com a carga horária distribuída ao longo desses períodos (Doc. 08 Ufal).

Consequentemente, com a doação do sábado, o período letivo foi reduzido a 15 (quinze) semanas – uma semana a menos que o habitual calendário semestral com 100 dias letivos. Outra mudança foi a recomendação, outrora inexistente, de que as atividades práticas curriculares deveriam ser ofertadas de forma não presencial por meio de simulações computacionais e vídeos instrucionais. Assim como a recomendação de que as atividades síncronas fossem

oferecidas no mesmo horário e dia da semana de matrícula dos componentes curriculares/disciplinas (Doc. 08 Ufal).

Ou seja, a semana letiva do professor cresceu de cinco para seis dias. Esta é outra característica da uberização do trabalho: a flexibilização.

A flexibilização pode ser entendida como liberdade, sempre para recorrer a mais horas de trabalho [...] pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige [...] subdividir a jornada de trabalho segundo as conveniências, mudando os horários e as características do trabalho [...] dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho. (Antunes, 2009, p. 234).

Se hoje a literatura já cita a condição do professor como um mero instrumento não detentor e não definidor dos processos de ensino e aprendizagem, diante o cenário do ERE, das próprias limitações e das plataformas autoinstrucionais desenvolvidas por grandes empresas, o docente deixou a essência do seu protagonismo para os ambientes virtuais de aprendizagem e as hipermídias, como a Google que forneceu sua plataforma para todas as IES aqui apresentadas.

Penso que o que nos é oferecido, como professores, é o falso poder de sermos utilizadores instrumentais das tecnologias, e não detentores e definidores dos seus usos. Simplesmente, porque há uma relação de poder que não está explícita, quando observamos a invasão do campo educacional por grandes empresas que oferecem plataformas educacionais” (Giordani, 2018, p.124).

Assim, a educação superior, guiada pela pataformização do ensino desenvolvidas pelas *Big Techs* transnacionais, corre a passos largos para se reestruturar diante o fortalecimento das organizações capitalistas que determinam padrões de consumo e comportamento detendo o monopólio em diversos nichos que absorvem suas tecnologias. Estas readequações mexem com a forma como as organizações sociais se estruturam, inclusive as organizações educacionais que experimentam, cada vez mais, recursos oriundos das tecnologias digitais. Neste espaço, a Plataformização da educação começa a ganhar contornos contribuindo para um processo educacional precarizado, no qual o aluno tem diante de si apenas um computador, materiais didáticos hipermidiáticos, uma plataforma com inteligência artificial simulando um ambiente virtual de aprendizagem e um professor tutor que atua apenas para interagir de forma assíncrona, como um elemento de apoio para tirar dúvidas.

A redução do tempo síncrono de ensino do professor significou o aumento de momentos assíncronos de ensino. E, neste ínterim, coube ao docente a responsabilidade técnica e autoral pela produção de todo o material didático para compor estas horas assíncronas, bem como toda a gestão pedagógica do respectivo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Como o ERE teve como meio as TDIC, utilizou-se de plataformas como Ambiente Virtual de Aprendizagem. Houve um movimento para a escolha do *G-Suite* da *Google*, conforme evidenciado na maioria das regulamentações do ERE das IES analisadas, exceto na Uncisal que se limitou a falar da “utilização de sistemas de videoconferência” e “canais de mídia institucionais” em suas regulamentações (Doc. 03 Uncisal). Entretanto, em pesquisa ao *site* institucional da referida IES, é destacado em seu balanço sobre a execução do ERE a utilização da plataforma *Google for Education* (UNCISAL, 2021). Enquanto a Ufal limitou-se, em sua respectiva regulamentação que “§ 3º As atividades não presenciais poderão ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, por meio da utilização de elementos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), preferencialmente pelo(s) plataforma(s) adotado(s) pela Ufal” (Doc. 08 Ufal).

A Uneal institucionalizou o uso do *G-Suite* conforme registro a seguir: “Art. 9º - Fica definida a Plataforma *G-Suite* (*Google Sala de Aula, Meet, Formulários Google* etc), como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, *Google Sala de Aula* para desenvolvimento das atividades acadêmicas” (Doc. 02 Uneal).

O Ifal, por sua vez, também institucionalizou: “Art. 6º Os aplicativos do ecossistema *G Suite For Education* (pacote google para educação) poderão ser utilizados como plataforma de mediação tecnológica digital do processo de ensino-aprendizagem” (Doc. 01 Ifal). Além disso, a IES adotou o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), obrigatoriamente, para registro acadêmicos (planos de ensino, notas, frequência, conteúdos) e preferencialmente, como plataforma de mediação tecnológica digital do processo de ensino-aprendizagem. Dentre os recursos disponíveis no SIGAA, destacam-se como possibilidade, segundo o documento: *Web* conferência; Fórum de discussão; *Chat*; Avaliações; Tarefas; Questionários; Enquetes; Notícias; Vídeos; Referências; Arquivos (Doc. 01 Ifal).

Assim, boa parcela das IES também recomendou o ecossistema *G-Suite* (pacote *Google* para educação): *Google Hangout Meet* para web conferência; *Google Forms* (Formulários) para avaliações *online*, tarefas, questionários e enquetes; *Google Drive* para compartilhamento de arquivos; *Google Classroom* (Sala de Aula) para notícias, atividades, materiais (vídeos, referências e arquivos); *Google Docs* (Documentos) para práticas educativas colaborativas com documentos; *Google Sheets* (Planilhas) para práticas educativas colaborativas com planilhas;

Google Slides (Apresentações) para práticas educativas colaborativas com slides; *Google Sites* para práticas educativas baseadas em portfólio. Ou seja, todos os recursos do *G-Suite*, embora distintos e variados, estavam sob a tutela de uma única empresa que, naquele momento, mas por tempo limitado, abriu seus pacotes de forma gratuita para IES. Isso possivelmente explica a grande adesão ao pacote da *Google*.

O *G-Suite*, também conhecido como *Google Workspace*, é um combo de serviços/produtos da *big tech*³¹ *Google*, como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Formulários*, *Google Drive*, dentre outros. Houve um domínio da *Google* durante o ERE. Todas, sem exceção, utilizaram o pacote *G-Suite*.

As plataformas e as ferramentas educacionais adotadas são, em grande parte, de grandes empresas de tecnologias estrangeiras cujas leis de acesso aos dados produzidos por seus usuários não estão nada claras nesse novo-velho mundo digital, oferecendo riscos à segurança de dados e “abrindo as janelas” para que a inteligência artificial fiscalize nossas vidas, nos colocando sob constante vigilância e transformado nossos dados e pesquisas em potenciais vias de consumo (Melati e Cardoso, 2021, s/p).

Conforme pôde ser observado em análise aos documentos, houve uma adesão maciça de todas as IES, principalmente com o *Google Classroom* e o *Google Meet*. Quanto ao *Google Classroom*, “[...] é uma sala virtual, onde o professor organiza as turmas e direciona os trabalhos, usando ou não as demais ferramentas do *Google Apps* (Schiehl e Gasparini, 2016, p. 6). É utilizado como Ambiente Virtual de aprendizagem, mas na verdade é

“[...] plataforma muito similar ao Moodle, porém, com um design seguindo os padrões da empresa, o que possibilita uma empatia e usabilidade muito positiva no uso”. Possibilita também que o docente desenvolva tarefas e utilize outros aplicativos que compõem o *Google Apps for Education* (Pereira, 2016, p. 3).

Por outro lado, o *Google Meet*, é um serviço síncrono de comunicação por vídeo desenvolvido. Assim como o *Google Classroom*, o *Google Meet* é um serviço gratuito, porém, com algumas funções que exigem o pagamento de assinatura. Dentre as funções gratuitas está a possibilidade de realizar reuniões síncronas com duração máxima de uma hora com até 100 pessoas simultaneamente. Dentre as funções que exigem assinatura, destaca-se a gravação das

³¹ Expressão popular comumente utilizada para se referir as grandes empresas que desenvolvem tecnologia e inovação detendo seu domínio.

sessões, participação simultânea de mais de 100 pessoas e duração ilimitada de sessões. Por conta da pandemia, a Google, deixou abertas as funcionalidades que antes necessitavam de assinatura para toda e qualquer instituição de ensino que se cadastrasse na *Google for education* – pacote de serviços direcionados exclusivamente para organizações educacionais. Entretanto, em junho de 2021, a Google deixou de oferecer de forma ilimitada as funções de gravação das sessões, participação simultânea de mais de 100 pessoas e duração ilimitada de sessões. Estas limitações estavam previstas para serem implantadas para em meados de 2020, mas a pandemia fez a Google adiá-las.

As IES que aderiram ao serviço por conta da gratuidade e integração dos serviços, em 2021 viram-se diante do dilema: assinar o pacote *Google for education* ou se desfazer de toda estrutura já montada, expertise e investimento e migrar para outros espaços? Agora as *big techs estão, mais do que nunca*, por meio de suas plataformas, livres para exercer o poder direto sobre as aulas e o sistema educacional, agora há um domínio na adesão das plataformas de ensino (Giordani, 2018). Sobre este processo de Plataformização da educação, cabe questionar:

Estariam as plataformas educacionais de grandes empresas internacionais sendo utilizadas neste momento de ensino remoto emergencial (ERE), devido à pandemia, para auxiliar na padronização da educação brasileira e atuando na significativa perda de autonomia por parte dos professores com o aval dos gestores educacionais e, ainda de quebra, aumentando consideravelmente seu mercado consumidor? Há de se refletir, pois estamos diante a uma mecanização do fazer docente e uma maior opressão em relação ao saber docente e sua autonomia (Giordani, 2018, p. 123).

Junto com a orientação de uso de plataformas educacionais, como o *Google Classroom*, também houve incentivo, recomendação e inclusive carga horária destinada para produção de material didático em formato digital. Isso aconteceu quando o componente curricular do professor tinha que ter um percentual assíncrono e para isso acontecer o professor deveria produzir vídeos, roteiros, textos, áudios, dentre outros com critérios de acessibilidades atendidos, o que exclui a regulamentação da Uncisal como ausente neste quesito.

Por exemplo, a Uneal orientou que o docente disponibilizasse em sua sala de aula virtual

Art. 11 - Orienta-se que o(a) docente disponibilize na plataforma Google Sala de Aula materiais em diferentes linguagens (textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais etc.) para fins didáticos pertinentes às disciplinas, respeitando-se direitos e limites de uso, de modo a priorizar material de produção autoral e/ou de domínio público. (Doc. 02 Uneal).

Além de gerenciar o AVA, o docente da Uneal teve que produzir, adaptar e disponibilizar em sua sala de aula *online* materiais didáticos, prioritariamente autoral, em formato de textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais etc.

Quanto à produção de material didático produzido pelo docente no âmbito da Ufal, houve uma descrição pormenorizada da tipificação de cada um que poderia ser complementar a ferramentas de ensino, a saber: material didático; acervo digital e objetos de ensino e aprendizagem; materiais digitais em formatos diversos; material disponível em plataformas de Cursos Massivos Abertos e *Online*; acervo digital disponível em repositórios de Recursos Educacionais Abertos (REA), desde que estivessem em consonância com a legislação vigente e que o docente se responsabilizasse pela adequação do referido conteúdo para que a mesma ajustada estivesse acessível no AVA institucional. Assim como todas as disciplinas ofertadas no referido semestre remoto deveriam fornecer aos/às estudantes, material de orientação pedagógica e Roteiro didático (Doc. 08 Ufal).

O Doc. 06 Ufal implementa o Período Letivo Excepcional (PLE), incluiu a obrigatoriedade do professor em atender ao requisito de inclusão e adaptabilidade às tecnologias.

Nas AANPs deverá ser considerada a adaptabilidade às tecnologias colaborativas digitais, da informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem pelos docentes, discentes e tradutores e intérpretes da língua brasileira de sinais (Libras)” [...] docente deverá utilizar ferramentas, estratégias de ensino e materiais adaptados viáveis a cada tipo de deficiência e/ou transtornos (Doc. 06 Ufal).

Assim, coube a cada docente escolher tecnologias acessíveis e adaptar estas ferramentas nas estratégias de ensino. Também fora de obrigação docente a produção autora e/ou seleção de material didático de fonte externa respeitando a legislação relacionada aos direitos autorais. Esses materiais deveriam estar consonantes a cada tipo de deficiência e/ou transtornos. Neste sentido, poderiam contar com o Núcleo de Acessibilidade (NAC/UFAL) para construir estratégias pedagógicas viáveis para realização das atividades de avaliação.

A IES definiu e disponibilizou tanto a plataforma quanto as ferramentas de ensino oficiais para uso dos professores, assim como assegurou a propriedade intelectual dos materiais didáticos produzidos e disponibilizados por seus docentes nos ambientes oficiais de aprendizagem.

Assim como nos demais casos, recaiu sobre o colegiado do curso aprovar ou não a proposta do plano de ensino submetida pelo docente ao colegiado do seu curso.

Um ponto muito interessante foi o trecho que informa que durante o “PLE foram mantidos os programas dos componentes curriculares (ementa, carga horária, objetivos, etc.), oferecidos em período regular conforme PPC dos respectivos cursos” (Doc. 06 Ufal). Portanto, fica evidente que durante o PLE o docente deveria manter o programa dos seus respectivos componentes curriculares, ou seja, adaptar ementa, carga horária, objetivos da modalidade presencial para o ERE, convertendo grande parte do componente curricular em material didático digital assíncrono.

As atividades realizadas de forma síncrona poderiam ser disponibilizadas através de gravação da aula em áudio/vídeo e/ou áudio. Caso o docente não disponibilizasse as gravações das aulas, deveria ser disponibilizados materiais didáticos equivalentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Quanto à Ufal, quando o docente optasse pelo uso de conteúdos digitais, o mesmo deveria produzir e disponibilizar roteiros, orientações e formações aos alunos (Doc. 01 Ifal).

A IES sugeriu a utilização das seguintes estratégias: Atividades com mediação em tempo real: *webconferências*, *webinários*, *lives*, encontros virtuais, *chats*, fóruns de discussão, entre outros; Aulas *online* síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica, devendo ser gravadas e disponibilizadas posteriormente; Materiais textuais, videoaulas, *podcasts*, fóruns, questionários on-line, atividades interativas, projetos, pesquisas, estudos dirigidos, simulações, entrevistas, experiências, entre outros; Vídeos educativos, de curta duração assíncronos; Correios eletrônicos, aplicativos de bate-papo e redes sociais; As atividades síncronas deveriam ser disponibilizadas também de forma assíncrona (Doc. 01 Ifal).

Para alunos impossibilitados de acesso às TDIC, a IES se dispôs a oferecer materiais didáticos impressos e/ou materiais digitais *offline* (CD, DVD, *pen drive*, etc.), que deveriam ser produzidos pela/o respectiva/o docente, contendo as orientações pedagógicas necessárias para o êxito das atividades. Para isso, o docente deveria preparar: Estudos dirigidos, tutoriais, apostilas, listas de exercícios, leituras, projetos, pesquisas, simulações, entrevistas, experiências, dentre outros; Vídeos educativos (de curta duração), videoaulas e podcasts e; período de ambientação e acolhimento (Doc. 01 Ifal).

Observou-se nas regulamentações a constante recomendação para a produção de material didático. Destacam-se a gravação de vídeo, produção de roteiros de aprendizagem e

produção de textos. Mais uma vez, a presença do professor frente ao aluno foi diminuída. Mas, o precedente que se abre neste caso é a possibilidade do distanciamento do professor e sua gradativa substituição por inteligência artificial, aulas gravadas, materiais didáticos autoinstrucionais, isso no ensino presencial, já que é permitido que até 40% da carga horária de um curso presencial seja desenvolvida na modalidade EAD, conforme Portaria nº 2.117/2019, embora as IES tenham autonomia para aderir ou não ou definir o percentual da carga horária ofertada.

Esta orientação colocou o professor na posição de autor e produtor de material didático, sem formação específica e com desvio de função, uma vez que a utilização de material didático deveria priorizar a produção autoral.

Mas, como este docente conseguiria produzir material didático em diferentes linguagens hipermidiáticas em textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais, quando sequer consolidou sua formação docente para uso das TDIC? Como este docente conseguiria produzir material didático, quando nem a própria IES possui estrutura e equipamentos adequados e quando possui, é insuficiente para atender a possível alta demanda durante a pandemia? Ou pior, como este docente poderia produzir este conteúdo, quando o que ele possui é um *smartphone*, um computador, *softwares* grátis e limitados, sua residência - quase sempre dividida com outros familiares e *pets* - incompatível com as condições de um estúdio de gravação de videoaula? Como exigir essa produção do docente que possui quase ou nenhum conhecimento técnico agregado para planejar, produzir e disponibilizar os referidos materiais hipermidiáticos? Ou como ela poderia pesquisar materiais adequados e replicáveis em sua disciplina quando desconhece os repositórios educacionais de domínio público?

O processo de produção de material didático em mídia digital é um processo, tendo como exemplo a EAD, é construído a diversas mãos, tendo o professor como autor, porém, uma equipe multidisciplinar (pedagogo, revisor de texto, roteirista, editor de áudio, vídeo e imagem, operador de câmera, *design*, *webdesign*, *design* instrucional, maquiador, dentre outros), que trabalha a partir da ideia de autoria do professor para materializar a referida produção didático-pedagógica de forma digital, além de um ambiente apropriado e adequadamente equipado. Do contrário, nos casos em que o professor não trabalhasse a produção e sim o compartilhamento de material de terceiros, ele assumiria a posição de pesquisador de conteúdos hipermídia, desde que esse fosse de domínio público. Além das demais limitações do docente no manuseio das plataformas digitais agregadas à sua nova função de produtos de material didático em mídia digital

[...] proporcionou uma inversão de papéis, uma vez que outrora em sala de aula os docentes eram os dominadores do saber, opressores do conhecimento, com a transição para o ensino virtual se tornaram inseguros, as vezes oprimidos e constrangidos pela necessidade de aprender outro mecanismo para seu processo de ensino-aprendizagem (Bastos *et al*, 2020; Mota e Watanabe, 2021, p. 45).

Estas atividades técnico-pedagógicas autorais que passaram a exigir “[...] habilidades tecnológicas, conhecimentos operacionais, para lidar com a nova-velha demanda de cumprir um conteúdo prescrito, uma base curricular, para fazer os alunos se saírem bem em avaliações” (Giordani, 2018, p.124) e isso exigiu o desenvolvimento de outras competências dos docentes. O ERE foi criado com o intuito de possibilitar, a *priori*, a conclusão do semestre letivo paralisado pela pandemia. Porém, se estendeu por pelo menos 4 semestres.

Neste modelo, “[...] aos poucos, as funções do professor vão sendo substituídas por ferramentas tecnológicas por meio das plataformas digitais” (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p). Além de que,

A padronização dos conteúdos por meio das aulas prontas assim como o próprio currículo e o planejamento, faz como que o ato de ser professor seja dispensável, uma vez que ele passa a ser reprodutor de conteúdos e atendedor de demandas e a qualquer tempo possa ser substituído por um executor com o “notório saber” ou a própria inteligência artificial. Desta forma, retira-se do professor seu principal ofício que é o saber e o fazer docente. Fica o questionamento: há habilidades para esse tipo de ensino? (*ibid*)

A inserção deste modelo no campo educacional aponta para o amadurecimento de uma modalidade de ensino cujas principais características são a consolidação de plataformas de ensino autoinstrucional, ausência síncrona do docente, materiais hipermediáticos modulares e currículos e devidamente padronizados.

Assim, uma modalidade emergencial foi determinada por um órgão de governo responsável por regular e zelar pela manutenção e qualidade da educação como um direito de todos e um dever do Estado. Entretanto, esse órgão, embora tenha autorizado o ERE, não o discutiu com as IES e a comunidade acadêmica, tampouco atuou na sua respectiva regulamentação.

Como instrumento a serviço do sistema capitalista, o mercado educacional deu autonomia para que todos, sem parâmetros, determinassem seu próprio modelo de ERE. E, pior, criando parâmetros precedentes de forma involuntária - ou não - como possibilidade de

continuidade de precarização do trabalho docente frente a um modelo educacional cada vez mais híbrido, plataformizado, com inteligência artificial, material didático hipermédia assíncrono em substituição à presença do professor que acaba sucumbindo, como ocorreu nas regulações já estudadas, apenas 1/3 foi destinado às atividades síncronas com o professor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima

(Buarque, 1971)

Esta tese teve como objetivo analisar como as instituições de ensino superior públicas na cidade de Maceió/Al se apropriaram do Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto

modalidade emergencial e provisória de ensino, criada pelo conjunto de documentos normativos formado pelas Portarias MEC n.º 343/2020, n.º 345/2020, n.º 395/2020, n.º 473/2020 e n.º 544/2020 vigentes durante o período de emergência em saúde pública oriunda da pandemia do Novo Coronavírus (2020 – 2022) na sua relação com o processo de precarização do trabalho docente.

Desta feita, inicialmente sua condução foi guiada por inquietações pessoais, como docente que vivenciou o ERE, a modalidade EAD e Presencial. De quem atuou no ensino público e privado antes, durante e depois do recente período pandêmico. De quem sentiu e viu de perto o desenvolvimento do ERE e os legados deixados em questão de associação das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, bem como as armadilhas processuais de precarização do trabalho docente que estão criando formas.

Tais inquietações foram materializadas por meio de questões norteadoras, e que serviram de ancoradouro para que se chegasse a estas conclusões. Dentre elas, como as IES (Uncisal, Uneal, Ufal e Ifal) receberam o ERE? Como foi o processo de implantação do ERE? Quais as condições postas para que docentes pudessem desenvolver suas atividades no ERE?

Estas questões foram integralmente respondidas tendo sido evidenciadas pela análise documental do *corpus* da pesquisa identificados nas instituições analisadas. As IES que compuseram o *locus* da pesquisa receberam o ERE às cegas, sem parâmetros externos, pois era uma nova experiência, sem *know-how* na educação brasileira. As IES que não tinham alguma expertise com EAD ou com uso de TDIC no processo de ensino e aprendizagem, tiveram dificuldade no planejamento e execução do ERE. Possivelmente, nestes casos, o ERE de fato foi uma modalidade emergencial cujo objetivo foi apenas concluir o semestre. Nos demais casos o processo de implantação foi moroso pelos seguintes motivos: a) por conta da falta de expertise, b) pelo ineditismo da situação, c) pela falta de estruturação tecnológica das IES, d) pela ausência de competências digitais por parte do corpo docente, e) pela falta de investimento nas IES públicas, f) pela omissão do Ministério da Educação em conduzir as discussões nas regulamentações, dentre outros.

As IES desenvolveram suas regulamentações por conta própria. Uma seara sinuosa, tendo em vista que o que se propôs naquele momento, poderia servir como precedente para novos parâmetros de precarização do trabalho docente. Como por exemplo, o fato de os documentos que serviram como regulamentação do ERE nestas IES não citarem em seu escopo sobre o *home office*. O ensino era remoto. O discente estudava remotamente. Mas ao docente foi recomendado a produção e transmissão de aulas por meio das plataformas digitais, o *Google*

Meet foi a principal delas, dentro dos espaços institucionais das IES. Assim, a categoria docente deparou-se diante de situações desafiadoras, como otimizar o manejo de suas habilidades ao uso das ferramentas digitais, assim como preparar e apresentar os conteúdos utilizando outros recursos, outras linguagens e em menor tempo gerando sentimento de insegurança (Godoi *et al*, 2020; Mota e Watanabe, 2021).

Outro fato de ponderação será a apropriação deste modelo de ensino pelo setor privado, tendo em vista que o maior beneficiário na recondução do setor educacional foi o setor privado que também passava, naquele momento, assim como outras organizações capitalistas, uma severa crise com o processo de isolamento social e conseqüente paralisação temporária. O MEC regulou o ERE para o setor educacional ou para atender os grandes grupos educacionais? Se o motivo era atender ao setor educacional, por que foi omissivo na condução das discussões e estratégias junto às IES públicas?

O ERE criou parâmetros de educação plataformizado. Parâmetros cuja participação do professor é reduzida à gravação de vídeos e tira-dúvidas. Por outro lado, todo o processo é realizado por inteligência artificial, programadores, marqueteiros, *designers* instrucionais, editores de áudio, vídeo, texto e imagem. Esta é uma forma econômica de fazer educação superior, portanto, um modelo de interesse do capital. Um modelo econômico que tem ônus, mas de quem? O ônus transferido ao professor que disponibiliza seu lar, sua internet, seu computador, sua câmera e demais equipamentos e estruturas, sendo o docente responsável por quaisquer situações que se achesse neste processo, afinal este é um dos padrões da uberização do trabalho.

Desvela-se uma precarização do professor no ensino presencial que hoje já pode ser desenvolvido, salvo em casos bem específicos, com até 40% da carga horária na modalidade EAD. Uma modalidade presencial integrada com EAD, que poderá ser conduzida por profissionais técnicos em TDIC, junto com inteligência artificial para fazer a correção de tarefas, rebaixando o professor ao papel de tutor, quando essa figura existe nestes cursos, do contrário, as plataformas são produzidas para serem autoinstrucionais.

À luz dos documentos regulamentadores produzidos pelas IES e analisados nesta pesquisa, o ERE desvelou e aprofundou o processo de precarização do trabalho docente nas universidades públicas da cidade de Maceió/AL. Deixou legados forjados à base de muito sacrifício na vida de vários docentes.

Muitos desses docentes tiveram que criar soluções, adaptar tecnologias, aprender, reaprender, planejar e replanejar toda sua *práxis* pedagógica diante uma nova modalidade sem

estrutura conceituada, estudada e referenciada pela comunidade científica, mas que graças a isto, hoje poder ser mais bem estudada e aprimorada, tendo como base os melhoramentos da educação pública e de qualidade socialmente referenciada.

Outro legado deixado pelo ERE foi a consciência criada pelas IES públicas de reestruturação de seus espaços, de modo que possam dialogar melhor com a EAD e o uso das TDIC nas suas propostas pedagógicas, além de despertar a classe docente para a necessidade do desenvolvimento pessoal para aquisição de competências digitais.

Esta pesquisa contribuiu para reafirmar o poder de transformação da inserção das TDIC na educação. Essa transformação depende das discussões e reflexões de todos os atores dos espaços educacional, tendo em vista que pode ser uma ferramenta de potencialização dos espaços de ensino e aprendizagem e inclusão e/ou de precarização docente a serviço do capital.

Com ou sem ensino remoto, com ou sem EAD, o mundo e suas organizações sociais caminham a longos passos para o mundo digital que, além de ser um caminho de muitas benesses para o setor educacional, também é uma das grandes referências do fazer capitalismo contemporâneo.

Porém, a universidade precisa estar preparada para dialogar com este mundo, para formar para este mundo, para sobreviver a este mundo e para não se perder neste mundo. Preparada para defender sua função formadora com base na vocação social na formação para o exercício da cidadania, bem como contribuir para a qualificação para o mercado de trabalho, mas tudo isto preservando e garantindo direitos e deveres daqueles que persistem em atuar na proposição e oferta de educação de qualidade social, o professor.

Como reflexão para novos estudos, uma inquietação oriunda dos desafios apresentados nesta pesquisa está a identificação de até que ponto o ERE foi um laboratório para o desenvolvimento de boas/outras práticas pedagógicas com o uso das TDIC ou se foi um divisor no desenvolvimento de um modelo de educação plataformizada que consolida a figura precarizada do profissional docente, reduzindo sua autonomia ao passo que amplia o protagonismo dos ambientes virtuais de aprendizagem, materiais didáticos hipermidiáticos e a inteligência artificial.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Ensino superior privado respondeu melhor à pandemia do que o público, dizem alunos.** 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4789/ensino-superior-privado-respondeu-melhor-a-pandemia-do-que-o-publico-dizem-alunos> Acesso em julho de 2023.

ABMES. **Ensino superior: pela 1ª vez, matrículas em EAD superam presenciais.** Disponível em: [https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4624/ensino-superior-pela-1-vez-matriculadas-em-ead-superam-presenciais#:~:text=O%20cursos%20a%20dist%C3%A2ncia%20no,%2C6%25\)%2C%20pelo%20presenciais](https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4624/ensino-superior-pela-1-vez-matriculadas-em-ead-superam-presenciais#:~:text=O%20cursos%20a%20dist%C3%A2ncia%20no,%2C6%25)%2C%20pelo%20presenciais) . Acesso em setembro de 2023.

ABMES. **Investimento Federal e Ensino Superior Privado: análise estratégica e desdobramentos para políticas sustentáveis e inclusivas de financiamento** / Ricardo Chaves de Rezende Martins. – Brasília : ABMES Editora, 2023. 86 p . ; 3.830 kb ; PDF. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/InvestimentoFederal.pdf> Acesso em setembro de 2023.

ALAGOAS. **DECRETO Nº 69.463, DE 12 DE MARÇO DE 2020.**Dispõe sobre a criação e funcionamento do gabinete de crise da situação de emergência – GCSE para combate ao Coronavírus COVID-19 No Estado de Alagoas. Disponível em: <http://www.procuradoria.al.gov.br/legislacao/boletim-informativo/legislacao-estadual/DECRETO%20N-a6%2069.463-%20DE%2012%20DE%20MAR-cO%20DE%202020.pdf>. Acesso em junho de 2020.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 2008, 103 p.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios da sociologia do trabalho.** Londrina: Práxis, 2007.

ALVES, G. L. **O trabalho docente na escola moderna: formas históricas.** Campinas: Editores Associados, 2005.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis.** 2009, v. 12, n. 2, pp. 188-197. ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200008>. Acesso em: jan. de 2022.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>> Acesso em: Fevereiro de 2023.

ANDRADE. M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** 3 Edição. São Paulo: Atlas, 1998.

ANTUNES, R. Século XX I: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R; POCHMANN, M. **A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil: Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Clacso, 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 15ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-24.

APPLE, M.W. "Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente." **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 60, fev. 1987. pp. 3-14.

ARAÚJO, I. C. G. **Organização, Sistemas e Métodos e as Tecnologias de Gestão Organizacional**. 2ed. São Paulo: Atlas, 2006

ARRIGHI, G. **Adam Smith em Pequim – origens e fundamentos do século XXI**. Boitempo Editorial. 2008.

Banco Mundial. Perspectivas econômicas globais, junho de 2020. Washington, DC: **Banco Mundial**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/33748>. Acesso em julho de 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2011.

BARROS, A. V. Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém. 102 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BARROS, Rafael André. Saúde mental e web rádio: criando laços via recursos informáticos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2012.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BATISTA, A. Processos de trabalho: da manufatura à maquinaria moderna. **Serviço Social & Sociedade**, n. 118, p. 209–238, abr. 2014.

BATISTA, N. L.; DE DAVID, C.; FELTRIN, T.. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062> Acesso em: julho de 2021.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BBC. **PIB: Pandemia agrava o que já seria pior década de crescimento no Brasil em mais de um século**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56257245> Acesso em julho de 2023.

BELLINASSO, F. Educação a Distância (Ead) e o Trabalho Docente: O Aumento da Precarização. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2020. 116 p.

BENINI, E. G. Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente. 2012. 284 p. **Tese** (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PPGEduc/CCHS/Campo Grande/MS, Campo Grande. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336218778>. Acesso em: jan. de 2022.

BENINI, E. G; FERNANDES, M. D. E. Ensino superior a distância e trabalho docente: configurações no âmbito do público e privado. **Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, p. 67-87, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279443488>. Acesso em: jan. de 2022.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial: 2004.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: fevereiro de 2023.

BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 21–36, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 10 maio. 2022.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1988.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; DOS PASSOS, Daniela Oliveira Ramos. Condições do trabalho docente e de tutoria na EAD: fragilização e precariedade. **Revista Tempos E Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-18, 2020. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14262>. Acesso em julho de 2022.

BRASI. **LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso fevereiro de 2022.

BRASIL DE FATO. **Universidades federais só têm recursos garantidos para cerca de 3 meses funcionando**. Disponível em:
<https://www.brasildefato.com.br/2021/06/14/universidades-federais-so-tem-recursos-garantidos-para-cerca-de-3-meses-funcionando> Acesso em julho de 2023.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em fevereiro de 2022.

BRASIL. **Governo do Brasil. Governo do Brasil Setor de serviços registra quarta alta seguida e alcança maior patamar em cinco anos, 2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2021/09/setor-de-servicos-registra-quarta-alta-seguida-e-alcanca-maior-patamar-em-cinco-anos>. Acesso em fevereiro de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.551, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2011.** Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112551.htm. Acesso em: jan. de 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990.

BRASIL. **LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da epidemia de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13979&ano=2020&ato=fe8Mzaq1EMZpWT445> Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt188-20-ms.htm. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. **PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em julho de 2020.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Universidades têm queda de investimentos constante desde 2015. In Camara dos Deputados. **Agência Câmara Notícias**, 2021. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/768428-universidades-tem-queda-de-investimentos-constante-desde-2015/> Acesso em julho de 2023.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BUARQUE, C. Construção. *In: Chico Buarque – Construção*. 1971. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45124/> Acesso em julho de 2023.

CABRERA, B. e JIMÉNEZ, Marta, J. "Quem são e que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado." **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº4, 1991, pp. 190-214.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 91-108, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/224> Acesso em julho 2021.

CAMARA, M. H. F. **Aspectos do direito de propriedade no capitalismo e no soviétismo**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

CARDOSO, J. C. et al. Ensino remoto emergencial – o facilitador das ações empresariais no setor educacional e a supressão da autonomia do professor. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77683>>. Acesso em: julho de 2023

CARREGOSA, D. L. As tecnologias digitais nas aulas de matemática da E.M.E.F. Oviêdo Teixeira: limites e reflexões / Dean Lima Carregosa; orientador Anne Alilma Silva Souza Ferrete. **Dissertação** (mestrado em Educação)– Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2437791. Acesso em maio de 2020

CARROLL, L. Alice no país das maravilhas. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CASTILHO, D. OS SENTIDOS DA MODERNIZAÇÃO - DOI 10.5216/bgg.V30i2.13285. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 125–140, 2010. DOI: 10.5216/bgg.v30i2.13802. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/13802>. Acesso em: 1 ago. 2022.

CAVALCANTE, J. Q. P. O desemprego tecnológico. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). **Tomo: Direito do Trabalho e Processo do Trabalho**. Pedro Paulo Teixeira Manus e Suely Gitelman (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/399/edicao-1/o-desemprego-tecnologico>. Acesso em: jan. de 2022.

CAVALCANTI, T. M. et al. Hierarquia das Necessidades de Maslow: Validação de um Instrumento. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2019, v. 39. ISSN 1982-3703 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003183408>>. Acesso em: jan. de 2022.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COMENIUS, I. As. **Didactica Magna**. Fundação calouste gulbenkian. Portugal: Lisboa, 2001. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: jan. de 2022.

CORDEIRO, L. Z. Elaboração do material videográfico: percursos possíveis. In: CORRÊA, Juliane (Org.) **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORRÊA, J. Estruturação de Programas em EaD. In: CORRÊA, Juliane (Org.) **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSOMANO, Eduardo. Quando o assunto é inovação, “eu vejo um museu de grandes novidades” in Tecmundo. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/235874-assunto-inovacao-eu-vejo-museu-grandes-novidades.htm> Acesso em setembro de 2022.

DARWIN, C. **A Origem das Espécies**. 1 vol., tradução do doutor Mesquita Paul. Lello & irmão – Editores. Porto, 2003. P. 572. Disponível em: <http://ecologia.ib.usp.br/ffa/arquivos/abril/darwin1.pdf>. Acesso em janeiro de 2022.

DRUCK, G. (2011). Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, 24 (1), 37-57.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, Autores Associados, 1993.

EBERT, P. R. L. O teletrabalho na reforma trabalhista: impactos na saúde dos trabalhadores e no meio ambiente do trabalho adequado. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, [S. l.], n. 15, p. 163–172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/22387>. Acesso em: jan. de 2022.

ECO, U. **Como se faz uma tese I**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

ENGUITA, M.F. "A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e proletarização." **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 4, 1991, pp. 41-61.

EVALGELISTA, O.; SOUZA, A. G. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador; **Contrapoder**. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capitaleducador>. Acesso em julho de 2023.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

Disponível em:

http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: fevereiro de 2023.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e Educação: Interlocuções Marxistas**. [S. l.]: Editora da Furg, 2018. cap. 1, p. 03-31.

EXAME. **Na pandemia, desempregados recorrem ao Uber como proteção financeira, 2021**. Disponível em: <https://exame.com/carreira/na-pandemia-desempregados-recorrem-ao-uber-como-protecao-financeira/> Acesso em fevereiro de 2022.

FARIAS, R. C.; SILVA, D. M. P. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado, **Geografares** [Online], 32 | 2021, posto online no dia 21 julho 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/geografares/1838> Acesso em janeiro 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]. tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, jan./jun. 2017.

FORBES. Setor de serviços segue em crescimento no Brasil, mas não retoma as perdas da pandemia. **Forbes**, 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/01/setor-de-servicos-segue-em-crescimento-no-brasil-mas-nao-retoma-as-perdas-da-pandemia/>. Acesso em: jan. de 2022.

FOSTER, J. B; SUWAND, I. COVID-19 e o capitalismo de catástrofe cadeias mercantis e as crises ecológica-epidemiológica-econômica. **Revista Marx e o Marxismo - Revista do Niep** v. 9 n. 17, 2021. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/453>. Acesso em fevereiro de 2022.

FRANCISCO, D. J. et al. O que pensam os discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas sobre tecnologias e educação? In: PESCE, Lucila. (Org.) **Educação e linguagens hipermidiáticas da cibercultura: desafios a formação inicial do/a pedagogo/a**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 85-105.

FRANCO, D. S; FERRAZ, D. L. S. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE.BR**. 2019, v. 17, n. spe , pp. 844-856. ISSN 1679-3951. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395176936>. Acesso em: jan. de 2022.

FREEMAN, R. E. **Strategic management: A stakeholder approach**. Boston: Pitman, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, p. 235-254, jan./abr.,2011.

FUSTEL DE COULANGES, N. D. **A Cidade Antiga**. Tradução. Frederico Ozanam Pessoa Barros. São Paulo: EDAMERIS, 1961. Disponível em: <http://ebooksbrasil.org/eLibris/cidadeantiga.html>. Acesso em: fevereiro de 2022.

G1. Universidades federais perdem, em 10 anos, 73% da verba para construir laboratórios, fazer obras e trocar computadores. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/23/universidades-federais-perdem-em-10-anos-73percent-da-verba-para-construir-laboratorios-fazer-obras-e-trocar-computadores.ghtml> Acesso em julho de 2023.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GARCIA, R. A. G. A didática magna: uma obra precursora da pedagogia moderna?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, 2014, v. 14, n. 60, p. 313–323, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i60.8640563. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640563>. Acesso em: jan. de 2022.

GARCIA, T.C.M. et. al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GÊNESE. In. **Dicionário Oxford Languages de Português**. Oxford: Oxford University Press, 2022. Disponível em: https://www.google.com.br/search?newwindow=1&source=hp&ei=B5R0WvGrDMiiwASLtaGoBg&btnG=Pesquisar&q=dicionario+online&oq=qual+o+politico+&gs_l=psy-ab.3.0.0i3k1j0i9.662.3930.0.5187.17.16.0.0.0.0.436.2432.0j9j4-2.11.0....0...1c.1.64.psy-ab..6.11.2432.0..35i39k1j0i131k1j0i67k1.0.fuV94Sfznuc#dobs=g%C3%AAnese. Acesso em: jan. de 2022.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GIORDANI, A. Professora Ana Giordani. **Entrevista concedida à Tatiana Ferreira**. Giramundo, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 117-131, jul./dez. 2018.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L.B.; GOMES, L.D.A.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI:

GOMES, M. A. O; COLARES, A. A; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, Tânia Suely A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 267-283, set. 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. RJ: **Civilização Brasileira**, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

GRUPOS DE TRABALHO DO CGI.BR. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados [livro eletrônico] : problemas e conceitos** / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo, SP : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

HUWS, U. **The Making of a Cybertariat: Virtual Work in a Real World**. Nova York/Londres: Monthly Review/The Merlin, 2003.

IBGE. Desemprego sobe para 12,7% com 13,4 milhões de pessoas em busca de trabalho. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>. Acesso em: 18 jun. 2019.

IBGE. Em 2018, PIB cresce 1,8% e chega a R\$ 7,0 trilhões. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29375-em-2018-pib-cresce-1-8-e-chega-a-r-7-0-trilhoes#:~:text=Em%20valores%20correntes%2C%20o%20PIB, reais%2C%20ao%20observado%20de%202010>. Acesso em setembro de 2023.

IBGE. Número de desempregados chega a 14,1 milhões no trimestre até outubro, 2021. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/29782-numero-de-desempregados-chega-a-14-1-milhoes-no-trimestre-ate-outubro.html>. Acesso em: jan. de 2022.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101892> Acesso em fevereiro de 2022.

IBGE: informalidade atinge 41,6% dos trabalhadores no país em 2019. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/ibge-informalidade-atinge-416-dos-trabalhadores-no-pais-em-2019#:~:text=A%20informalidade%20no%20mercado%20de, aquelas%20com%20ensino%20superior%20completo>. Acesso em: jan. de 2022.

IFAL. **Ifal suspende aulas presenciais como prevenção ao Coronavírus**. 2020. Disponível em <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-suspende-aulas-presenciais-como-prevencao-ao-coronavirus> Acesso em julho de 2023.

IGBE. **O que é desemprego.** Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em janeiro de 2023.

IGLESIAS, F. **A revolução industrial.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

INSTITUTO BUTANTAN. **Por que acontecem mutações do SARS-CoV-2 e quais as diferenças entre cada uma das variantes, 2021.** Disponível em:

<https://butantan.gov.br/noticias/por-que-acontecem-mutacoes-do-sars-cov-2-e-quais-as-diferencas-entre-cada-uma-das-variantes>. Acesso em fevereiro de 2022.

JAEGER, W. **Paidéia.** SP: Martins Fontes, 2001.

KENRICK, D. T., GRISKEVICIUS, V., NEUBERG, S. L., SCHALLER, M. Renovating the pyramid of needs contemporary extensions built upon ancient foundations. **Perspectives on Psychological Science**, 2010. 5 (3), 292-314. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/1745691610369469>. Acesso em: jan. de 2022.

KENSKI, V. M. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2002.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, pág. 667-688, setembro de 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jan. de 2022.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, SP: Atlas 2003.

LEHER, Roberto. Educação pública como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Revista Outro Brasil**, Vol. 1, p. 1 – 13 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, R. G. Artesanato em debate: Paulo Keller entrevista Ricardo Gomes Lima. **Revista Pós-Ciências Sociais**. V. 8; N. 15; Jan./Jun. 2011. Disponível em

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/593>. Acesso em: jan. de 2022.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil.** Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas.** São Paulo: Ciências Humanas, 1978. v. 4, p. 8.

LUPATINI, M. P. O capital em sua plenitude. Alguns dos traços principais do período contemporâneo. **Tese de Doutorado.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Rio de Janeiro, 2015.

LYOTARD, J. L. **L'inhumain, causeries sur le temps.** Paris, Galilée, 1988.

MACDONALD, G; LEARY, M. R. Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. **Psychological Bulletin**, 2005. 131 (2), p. 202-223. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.202>. Acesso em: jan. de 2022.

MACÊDO, D. V. C. Algumas considerações sobre o trabalho e sua precarização no contexto capitalista. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro _ 1o Semestre de 2018 - n. 41, v. 16, p. 240 - 255. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. SSN: 1414-8609 | e-ISSN: 2238-3786 JournalDOI: <http://doi.org/10.12957/rep>

MÄDER, G. R. C. Masculino genérico e sexismo gramatical. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2015. 159 p.

MAIA, A; FARIAS, F; LOPES, J. R.; CHAGAS, N; GIL, P. Viagem ao fundo do ego. In: **Egotrip**. 1987. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/egotrip/185835/> Acesso em julho de 2023.

MÁRKUS, G. **Marxismo y "antropología"**. Barcelona, Grijalbo, 1974.

MARRAN, A. L; LIMA, P. G. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Rev e-Curriculum** [Internet]. 2011; [cited 2017 Aug 17]; 7(2):1-19. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785> Acesso em julho de 2023.

MARTINS, A. M. S. **Fundamentos da Educação** 3. v. 2/ Angela Maria S. Martins. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007. 207p.

MARX, K. "Para a crítica da economia política." In: Marx, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros escritos**. 2ª. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978, Os Pensadores.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Boitempo Editorial, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971, v. 1, p. 50.

MARX, K. **Teorias da Mais Valia**. Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. p.384-406.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2010, 150 p.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2010, 144 p.

MASLOW, A. H. **A Theory of human motivation**. *Psychological Review*, 1943. 50 (4), 370 - 396. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0054346>. Acesso em: jan. de 2022.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970. 369 p.

MAUÉS, O. C. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO, 2010. **Anais**. Portugal e Espanha: Anpae, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/95.pdf>. Acesso em: julho de 2022.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5ª. Edição Revisada e ampliada. - São Paulo: Atlas.

MELLO, A. A. A.; FERREIRA, W. T. Normatização, regulação e legislação para o teletrabalho. In: MATHIAS, I.; MONTEIRO, A. (Org.). **Gold book: inovação tecnológica em educação e saúde**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012. p. 712-720.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MÉSZÁROS, I. Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda (2). **Revista Vinculando**, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MESZAROS, I. **Para além do capital – rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MILL, D. R.; SANTIAGO, C. F.; VIANA, I. S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**, v.1, n.1, fev. 2008.

MILL, D. R; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, nº 11, p. 85-113, jul./ dez. 2002.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas (SP): Papyrus, 2012, 304 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes->

programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais Acesso em julho de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Mídias na Educação**. Programa Mídias na Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao> Acesso em julho de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Programa entrega 48,9 mil computadores em 112 escolas. **Projeto Um Computador por Aluno – UCA**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34728-uca> Acesso em julho de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **ProInfo** – Apresentação. Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo> Acesso em julho de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Rived é sucesso na internet. **Rede Internacional Virtual de Educação– RIVED**, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/3673-sp-587979185> Acesso em julho de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MEC/BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, agosto de 2007, 31p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso: em junho de 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE MS/BRASIL. **Brasil confirma primeiro caso da doença**. Disponível em <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus/> Acesso em maio de 2020

MINISTÉRIO DA SAÚDE MS/BRASIL. **Painel Coronavírus Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em maio de 20 20

MINISTÉRIO DA SAÚDE MS/BRASIL. **PORTARIA Nº 1.823, DE 23 DE AGOSTO DE 2012**. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Diário Oficial da União Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html. Acesso em fevereiro de 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE MS/BRASIL. **Saúde regulamenta condições de isolamento e quarentena**. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agenciasaude/46536-saude-regulamenta-condicoes-de-isolamento-e-quarentena>. Acesso em maio de 2020

MINISTÉRIO DA SAÚDE MS/BRASIL. **Saúde regulamenta condições de isolamento e quarentena**. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46536-saude-regulamenta-condicoes-de-isolamento-e-quarentena>. Acesso em maio de 20 20

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O Brasil Conta Comigo - Profissionais da Saúde**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sgtes/residencias-em-saude/o-brasil-counta-comigo-profissionais-da-saude> Acesso em julho de 2023.

MINTO, L. W. **Reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5775/4196> Acesso em junho de 2020

MORAN, J. M. **O que é educação a distância.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: janeiro de 2023.

MOTA, M. K. M.; WATANABE, E. A. T. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS DESAFIOS PARA DOCÊNCIA. **Revista Valore**, [S.l.], v. 5, p. 39-47, jul. 2021. ISSN 2526-043X. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/885/660>. Acesso em: julho de 2023. doi:<https://doi.org/10.22408/rev50202088539-47>.

MOURA, J. da S.; RIBEIRO, J. C. de O. A.; CASTRO NETA, A. A. de; NUNES, C. P. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 01–17, 2019. DOI: 10.31496/rpd.v19i40.1242. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>. Acesso em: 7 jul. 2022.

NEVES, V. S. I; FIDALGO, F. S. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. **Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica**, v.1, p.1-9, 2008.

NOVAES, H. T. Prefácio. In: BELLINASSO, F. **Grande indústria virtual: Ead e a precarização docente.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 9-16. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-090-7.p9-16>.

NOVAES, M. M. M; CARVALHO, A. B. As implicações da precarização do trabalho no novo contexto social e organizacional. **Revista Valore**, [S.l.], v. 4, p. 90-102, jan. 2020. ISSN 2526-043X. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/356>. Acesso em: agosto de 2022. doi:<https://doi.org/10.22408/rev40201935690-102>.

NOZICK, R. **Anarquia, Estado e Utopia.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUCITELI, S. T.; MALAGOLLI, G. A. BENCHMARKING UMA FERRAMENTA IMPORTANTE PARA A COMPETITIVIDADE NO SETOR DE ARTESANATO. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 877–888, 2020. DOI: 10.31510/infa.v17i2.1064. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/1064>. Acesso em: julho de 2023.

OCDE. **Respostas da educação ao Covid-19: abraçando o aprendizado digital e a colaboração online, 2020.** Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544-8ksud70aj2&Title=Education%20responses%20to

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, nº 89, 2004

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, D. A. Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/211/399>. Acesso em fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, D. Extensão como Dimensão Singular da Construção do Conhecimento. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, n.16, p. 39-51, nov. 2016. Disponível em: www.revistas.usp.br/rce/issue/viewIssue/9657/909 Acesso em julho de 2023.

OLIVEIRA, E. A. Superpopulação relativa e "nova questão social": um convite às categorias marxianas. **Revista Katálysis** [online]. 2010, v. 13, n. 2, pp. 276-283. ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802010000200015>. Acesso em: jan. de 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OMS. **Constituição da Organização Mundial de Saúde OMS. 1946**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundialda-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em 01 fev 2022.

OMS. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus), 2020**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em maio de 2020

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Cerca de 23 milhões de pessoas fizeram teletrabalho na América Latina e no Caribe, 2021**. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/brasilia/noticias/WCMS_811315/lang--pt/index.htm. Acesso em: jan. de 2022. Acesso em: jan. de 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção OIT 187. Convenção sobre o quadro promocional para a segurança e saúde no trabalho, 2006**. Disponível em: http://www.gso.org.br/files/file_id266.pdf Acesso em fevereiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Quase 2 milhões de pessoas morrem a cada ano de causas relacionadas ao trabalho, 2021**. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/brasilia/noticias/WCMS_820318/lang--pt/index.htm. Acesso em fevereiro de 2022.

PALMEIRA, L. L. de L.; CORDEIRO, C. P. B. S.; PRADO, E. C. do. Evolução filosófica dos processos educativos e a necessidade da adoção de práticas humanistas como garantia ao bem-estar e à qualidade de vida. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 366–385, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p366-385. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10951>. Acesso em: 1 ago. 2023.

PAULA, J. A. P. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces: Revista de extensão da UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf> Acesso em julho.

PEREIRA JUNIOR, E. A. Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa. **Tese**. (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

PEREIRA, I. S. D. Uma experiência de ensino híbrido utilizando a plataforma Google Sala de Aula. **SIED:EnPED - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 2016.

PINHEIRO, S. S. M.; SOUZA, M. P.; GUIMARÃES, Karoline Claudino. Uberização: a precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Revista Serviço Social em Debate**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/3923>. Acesso em: jan. de 2022.

PINTO, G. A. O Toyotismo e a mercantilização do trabalho na indústria automotiva do Brasil. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 535-552, Set./Dez. 2012 535. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/QkKrLKYyTZcYYytBwynwbSS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em setembro de 2022.

PINTO, M. B.; CERQUEIRA, A. S. Reflexões sobre a pandemia da COVID-19 e o capitalismo. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.20, n.1, p. 38-52, jan. / jun. 2020 ISSN 1980-8518. DOI: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.30485>

POCHMANN, M. Entrevista. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Ano IX, Nº 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.

PODER 360. **Brasil e mais 9 países do G20 recuperam PIB pré-pandemia**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/26-paises-recuperam-pib-pre-pandemia-brasil-e-um-deles/> Acesso em agosto de 2022.

PODER360. **Mercado de ensino superior tem concentração recorde**. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/mercado-de-ensino-superior-tem-concentracao-recorde/> Acesso em julho de 2023.

PODER360. **Pandemia causou recessão mais ampla que as Guerras Mundiais**. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/pandemia-causou-recessao-mais-ampla-que-as-guerras-mundiais/> Acesso em julho de 2023.

PORTER, M. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PORTER, M. E. **Estratégia Competitiva. Técnicas para análise de indústria e da Concorrência**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 1980.

PORTO. N. **O trabalho como categoria constitucional de inclusão**. São Paulo: LTr, 2013. p. 101.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PROIFES. (2020). Orientações para a retomada das aulas: reflexões sobre o ensino em tempo de pandemia. Brasília: **PROIFES**, Disponível em: <https://www.proifes.org.br/site/download.php?p=conteudos&f=0103971.pdf&s=proifes-federacao-lanca-documento-com-orientacoes-e-reflexoes-para-oretorno-as-aulas>. Acesso em julho de 2023.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R. de e SGUISSARDI, V. "O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº.4, 1991, pp. 91-108.

RANIERI, J. Apresentação: sobre os chamados manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 11-17.

RESENDE, M. A. Sentidos e significados da atividade docente constituídos por uma professora alfabetizadora no contexto da rede pública estadual de Minas Gerais. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2012.

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. <https://revistas.pucsp.br/ls/article/download/26678/pdf/74831> Acesso em setembro de 2022.

RIBEIRO, O. J. **Nos bosques da educação e das novas tecnologias: um olhar para além da técnica**. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83212>. Acesso em maio de 2020.

ROCHA, C. T. M.; AMADOR, F. S. O teletrabalho: conceituação e questões para análise. **Cadernos EBAPE.BR**. 2018, v. 16, n. 1, pp. 152-162. Epub Jan-Mar 2018. ISSN 1679-3951. <https://doi.org/10.1590/1679-395154516>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395154516> Acesso em: jan. de 2022.

RODRIGUES JÚNIOR, E. R.; CASTILHO, N. M. de C. Uma experiência pedagógica em ação: aprofundando o conceito e inovando a prática pedagógica através do ensino híbrido. SIED: **EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/2168745/ca4f4785ff144dcd8a8713141042370d.pdf?1526213898> Acesso em setembro de 2023.

RODRIGUES, A. C. B. Teletrabalho: a tecnologia transformando as relações de trabalho. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Direito do Trabalho) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.2.2011.tde-14062012-112439. Acesso em: 2022-01-24. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-14062012-112439/pt-br.php> Acesso em: jan. de 2022.

RODRIGUES, C. M. L.; FREITAS, L. G. de. Teletrabalho e precarização – configurações do trabalho docente em ead | Teleworking and precariousness – teaching in e-learning work

settings. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 103–114, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9539>. Acesso em março de 2021

RODRIGUES, H. W. Educação superior em tempos de pandemia: direito temporário aplicável e seu alcance. **Rev. de Pesquisa e Educação Jurídica** | e-ISSN: 2525-9636 | Evento Virtual | v. 6 | n. 1 | p. 62-82

ROSENFELD, C L.; ALVES, D. A. **Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho**. Dados, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 207-233, 2011b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582011000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em junho de 2020.

ROSENFELD, C. L.; ALVES, D. A. Teletrabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011a. p. 414-418.

RUSSO, R. Fábrica. In: **Legião Urbana - Dois**. 1986. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22506/> Acesso em julho de 2023.

SAKUDA, L. O. Teletrabalho: desafios e perspectivas. 163 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós Graduação em Administração, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/4832> Acesso em junho de 2020

SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, 2015, p. 134-145, jul./dez.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Formação e condições de trabalho docente. In: **Educação e Cidadania**. Campinas: Alínea, 2007.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, Isabela. Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. **Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, nº 2, 2016.

SCHUMPETER, A. J. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SEBRAE. **Mas afinal, o que é empreendedorismo? 2021**. Disponível em: <https://atendimento.sebrae-sc.com.br/blog/o-que-e->

[empreendedorismo/#:~:text=Empreendedorismo%20%C3%A9%20a%20capacidade%20que,i mpacto%20no%20cotidiano%20das%20pessoas. Acesso em: jan. de 2022.](#)

SEBRAE. **Perfil empreendedor: O que é ser empreendedor, 2019.** Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/o-que-e-ser-empendedor,ad17080a3e107410VgnVCM1000003b74010aRCRD>. Acesso em: jan. de 2022.

SENADO NOTÍCIAS. **Lei do teletrabalho é sancionada com vetos.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/09/05/lei-do-teletrabalho-e-sancionada-com-vetos> Acesso em dezembro de 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** Cortez Editora, São Paulo, 2011.

SILVA, A. F. **Tecnologia da informação e comunicação e educação: Como os professores do Estado da Paraíba lidam com isso?** Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_f72d24b2ccb018351e63c8ef9c358be6. Acesso em maio de 2020.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.** 2015. Disponível em <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/download/2113/1403>. Acesso em: março de 2022.

SILVA, A. M. (2019). A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século xxi. **Revista Trabalho Necessário**, 17(34), 229-251. <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053> Acesso em março de 2021

SILVA, J. J. A assessoria especial de segurança e informação - AESI na Universidade Federal de Alagoas: a educação sob o olhar da Ditadura Civil-Militar (1971-1974). 2020. 136 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, J. M; SOUZA, M. A. Trabalho docente na EAD. In: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A; TERUYA, T. K. (Orgs.). **Educação a distância (Ead): reflexões críticas e práticas.** Uberlândia, MG: Navegando, p. 131-153, 2017.

SILVA, L. M., L.; ARAÚJO, R. S. **Financiamento das universidades federais em contexto de crise, contrarreformas e austeridade fiscal:** Financiación de las universidades federales en un contexto de crisis, contrarreformas y austeridad fiscal. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4996>. Acesso em: julho de 2023.

SILVA, M. A. Projetos de aprendizagem @ tecnologias. Transformações. **Escola.** Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_0951cd8d60f8a361bef3c4f7fed820c2. Acesso em junho de 2020

SILVA, P. J.S. M. O home office dos professores na pandemia: alguns apontamentos para entender a condição do trabalho docente na rede pública no Sudoeste Paulista. **Trabalho de conclusão de curso**. Universidade de São Carlos. São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16407> Acesso em julho de 2023.

SILVA, R. M. G; SCHNETZLER, R. P. Estágios curriculares supervisionados de ensino: compartilhando experiências formativas. *EntreVer - Revista das Licenciaturas*, 2011. Disponível em: <http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1204>. Acesso em julho de 2023.

SLEE, T. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SOUSA, A. L. L. **A História da Extensão Universitária**. 1. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2000, 138 p.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. Tradução de Artlindo Vieira Ramos. 8ª Edição. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

TERRA. Universidades particulares e públicas de SP planejam volta às aulas teóricas somente em 2021. In **Portal de notícias Terra**, 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/universidades-particulares-e-publicas-de-sp-planejam-volta-as-aulas-teoricas-somente-em-2021,54950bcc1163d37ad93785112c365f3dc9rewiik.html> Acesso em julho de 2023.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. **RJ: Zahar Ed., 1981**.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

UBER. **Fatos e Dados sobre a Uber, 2022**. Disponível em: <https://www.uber.com/pt-BR/newsroom/fatos-e-dados-sobre-uber/> Acesso em fevereiro de 2022.

UNCISAL. **Com balanço positivo, primeiro semestre remoto da Uncisal encerra no dia 8 de junho, para o Calendário 2. 2021**. Disponível em: <https://novo.uncisal.edu.br/noticias/com-balanco-positivo-primeiro-semester-remoto-da-uncisal-encerra-no-dia-8-de-junho-para-o-calendario-2> Acesso em julho de 2023.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** — /, — São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://me.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000027.pdf> Acesso em março de 2021.

UNOPAR. **Afinal, por que a faculdade a distância é mais barata? Entenda!** 2020.

Disponível em: <https://blog.unopar.com.br/preco-faculdade-a-distancia/#:~:text=Ao%20contr%C3%A1rio%20da%20modalidade%20presencial,s%C3%A3o%20dilu%C3%ADdos%20entre%20mais%20pessoas>. Acesso em julho de 2023.

UOL. **Gigantes do setor de Educação investem em aquisições para melhorar resultados.**

2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/investing/2019/11/14/gigantes-do-setor-de-educacao-investem-em-aquisicoes-para-melhorar-resultados.htm> acesso em julho de 2023.

UOL. Na pandemia, 608 mil alunos interrompem curso no ensino superior privado. Uol

Educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/10/19/na-pandemia-inadimplencia-e-evasao-crescem-no-ensino-superior-privado.htm> Acesso em julho de 2020.

VALE, Andréa Araújo do. As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. **Tese de Doutorado** em Políticas Públicas e Formação Humana, Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

VALENTE, J.A. ; ALMEIDA, M. E. B.; (Ed.). Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

VALLE, M; / VALLE, P. S. K. Capitão da indústria. In: **Os paralamas do sucesso - Nove Luas**. 1996. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/47931/> Acesso em julho de 2023.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo, Expressão Popular, 2005), p. 10.

VASCONCELLOS, M. Trivium e Quadrivium: As Artes Liberais na Idade Média. Mongelli, Lênia Márcia (coord.). Cotia: Ibis, 1999. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 45, n. 3, p. 495-504, 31 dez. 2000. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/35079>. Acesso em: jan. de 2022.

VEYRAT, P. **Exemplos de benchmarking: 7 maneiras de trocar informações para crescer**. 2018. Disponível em: <https://blog.lahar.com.br/marketing-digital/exemplos-de-benchmarking>. Acesso em janeiro de 2020.

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ – Revista Digital da CVA-RICESU**, p. 29-59, set. 2008. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/5f29/70e60d70101e88213920a3dc511499d8c7a3.pdf?_ga=2.175499490.1708437598.1591017624-1539366001.1591017624. Acesso em junho de 2020.

VILLA-LOBOS, D; BONFÁ, M; RUSSO, R. Música de trabalho. In: **Legião Urbana - A tempestade**. 1996. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46956/> Acesso em julho de 2023.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. R. L. M. da. **A Informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.

WILLIAMSON, Bem; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Políticas, pedagogias e práticas pandêmicas: tecnologias digitais e educação a distância durante a emergência do coronavírus. **Aprendizagem, Mídia e Tecnologia**, 2020, 45:2, 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641 Acesso em fevereiro de 2022.

YANG, K. S. Beyond Maslow's culture-bound linear theory: A preliminary statement of the double-y model of basic human needs. In V. Murphy-Berman, J. J. Berman (Eds.), **Cross-cultural differences in perspectives on the self** (pp. 192-272). Lincoln, NE: University of Nebraska, 2003.

ZAIDAN, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos (Orgs.) **Pandemias e pandemônio no Brasil**, São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020, p. 261-278.

APÊNDICE A

Uncisal			
Onde se encontra	Dado	Teoria	Inferência
Doc. 01 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 02/2020 de 17/03/2020)	Suspender as aulas presenciais por 15 (quinze) dias, a partir do dia 18 de março de 2020, com a antecipação do recesso previsto em calendário acadêmico para cursos presenciais.	Os fluidos se movem facilmente. Eles 'fluem', 'escorrem', 'esvaem-se', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam', são 'filtrados', 'destilados'; diferentemente dos sólidos, não são facilmente suportados - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho... Associamos 'leveza' ou 'ausência de peso' à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movimentos (Bauman, 2001, p. 8). “Processo de reorganização radical do moderno sistema mundial que altera substantivamente a natureza dos integrantes do sistema, sua maneira de se relacionar uns com os outros e o	Segundo lemos em Bauman (2021), a principal característica da modernidade líquida são as crises, crise nas relações sociais, crises econômicas, crises sanitárias, dentre outras crises. E o potencial das crises na Modernidade Líquida é justamente fragilidade, volatilidade, efemeridade e imprevisibilidade nas relações sociais, econômicas, produtivas, dentre outras. Segundo lemos em Bauman é a humanidade habita num mundo condenado a incertezas e imprevisibilidade. A pandemia do Covid-19 representou esta instabilidade e ela causa impacto maior nas organizações capitalistas e sociais, quando causa o estancamento do sistema produtivo. O capital vive e sobrevive através das crises. A crise é o pano de fundo necessário para a sobrevivência do capitalismo. É o álibi perfeito para sua

		<p>modo como o sistema funciona e se reproduz” (Arrighi, 2008, p.283-383)</p> <p>Crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises (Mészáros, 2005, p.797).</p>	<p>reestruturação, sempre com discurso de melhoramento do sistema. Com as crises surgem, no capital, ‘novas’ formas de estruturação das suas organizações e, conseqüente uma reorganização do mundo do trabalho oferecendo novas propostas as constantes crises do capital (Novaes e Carvalho, 2019).</p>
<p>Doc. 03 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 04/2020 de 26/05/2020)</p>	<p>Art. 1º Fica autorizada, excepcionalmente, como medida de prevenção de contágio pela COVID- 19 (Novo Coronavírus), a utilização de sistemas de videoconferência e outros meios eletrônicos de participação a distância nas reuniões dos órgãos colegiados da Universidade durante o período em que permanecerem as medidas governamentais de distanciamento social e até que haja nova deliberação por parte do CONSU em sentido diverso.</p> <p>Art. 2º As reuniões por videoconferência de que trata a presente Resolução terão</p>	<p>O deslocamento das contradições somente é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças no interior do próprio sistema relativamente autônomo” (Mészáros, 2005, p.797).</p> <p>Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram</p>	<p>Nesta metamorfose de transformação e reestruturação, as organizações são pressionadas para darem respostas à crise. Neste período os dirigentes foram pressionadas a darem uma resposta imediata. Para isso, as instancias de gestão precisavam funcionar e fora utilizados emergencialmente os meios eletrônicos que até então não eram utilizados para o processo de planejamento destas organizações. Neste caso, foi autorizado excepcionalmente, como medida de prevenção de contágio</p>

como base uma ou mais plataformas que permitirão o debate com áudio e vídeo entre os conselheiros, as quais serão informadas na correspondente convocação, asseguradas a transmissão simultânea pelos canais de mídia institucionais e a posterior disponibilização do áudio e do vídeo das sessões.

Art. 5º A participação nas reuniões realizadas na modalidade prevista na presente Resolução se dará às expensas do próprio conselheiro, sendo considerada, para os servidores da UNCISAL, trabalho remoto, não sendo devida indenização ou o reembolso, a qualquer título, das eventuais despesas que o conselheiro venha a ter em decorrência dessa participação.

Art. 6º A Supervisão Executiva de Tecnologia da Informação (SUTIN) da UNCISAL destacará um servidor com conhecimentos técnicos para solucionar quaisquer dúvidas ou problemas relacionados à operação das plataformas que viabilizarão as reuniões, o qual dará suporte também durante as próprias sessões.

transmitidas assim como se encontram. (Marx 2011, p.25).

Uberização

“Como expansão do modo de produção capitalista pelos lugares, ela [modernização] se estabelece a partir de dois modelos principais: um político e ideológico; e outro de base técnica e infraestrutural” (Castilho, 2010, p. 125).

Redução de custos não quer dizer sua inexistência. Custo próximo de zero para maquinaria, matéria-prima e da própria força de trabalho [...] Todo o ônus é assumidos pelo próprio trabalhador. (Fontes, 2017, p.57).

A Uber não é responsável pelo que acontece na Viagem. O risco é inteiramente empurrado para o subcontratado. (Slee, 2019, p. 75, 83).

custos de manutenção, tempo ocioso e acidentes de trabalho (Slee, 2019, p. 176).

pela Covid- 19 (Novo Coronavírus), a utilização de sistemas de videoconferência e outros meios eletrônicos de participação a distância nas reuniões dos órgãos colegiados da Universidade. Outro detalhe que esta ação já habilitava ao trabalho remoto com uma das suas principais características de uberização: a responsabilização dos meios de produção e dos materiais por conta do trabalhador. Isto fica evidente não sendo devida indenização ou o reembolso, a qualquer título, das eventuais despesas que o conselheiro venha a ter em decorrência dessa participação. Destaca-se a existência de um técnico especializado cujo objetivo seria a operacionalização da plataforma. O sistema não pode parar. Destaca-se para a primeira menção institucionalização da gravação de vídeos.

<p>Doc. 04 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 07/2020 de 14/07/2020)</p>	<p>Art. 1º. Aprovar o retorno às aulas no formato remoto como solução temporária para continuar as atividades pedagógicas, tendo como principal ferramenta a internet e desde que sanadas todas as condicionantes impostas relacionadas:</p>	<p>Os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho.</p>	<p>17/03 suspensão das aulas e 14/07 reinicia-se as aulas. Retorno e formação são expostas na mesma resolução, ou seja, seriam concomitantes?</p>
	<p>II - Aos docentes: a) Treinamento no uso das ferramentas de ensino remoto; b) Espaço disponível no prédio sede da UNCISAL para ministrar as aulas no formato remoto.</p>	<p>Foi por isso que Lukács (1978, p. 8) afirmou que o “trabalho é um ato de por consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”.</p>	<p>E os processos de apropriação do ERE e das tecnologias que os docentes teriam que utilizar? Planejamento diante o novo cenário? Como desenvolver a dimensão intelectual, o ato de por consciente, intelectual?</p>
	<p>Art. 2º. Ficará a cargo dos Núcleos Docentes Estruturantes, por conseguinte, dos Colegiados de cada curso:</p>		<p>Retorno às aulas no formato remoto como solução temporária tendo como principal ferramenta a internet desde que sanadas todas as condicionantes impostas relacionadas: Treinamento no uso das ferramentas e Espaço disponível no prédio sede da Universidade para ministrar as aulas no formato remoto.</p>
	<p>I - Programar o retorno das aulas no formato remoto;</p>	<p>E outro grande autor, Antonio Gramsci, acrescentou que em qualquer forma de trabalho, mesmo no trabalho mais manual, há sempre uma clara dimensão intelectual (Antunes, 2019, p. 232).</p>	
	<p>II - Estabelecer avaliações ao longo do processo de aulas remotas com vistas ao acompanhamento do binômio ensino-aprendizagem;</p>		
	<p>III - Escolher a aplicação do método de avaliação deste processo.</p>	<p>Mas, por outro lado, se a vida humana se resumisse exclusivamente ao trabalho, seria a efetivação de um esforço penoso, aprisionando o ser social em uma única de suas múltiplas dimensões. Se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o</p>	<p>Coube aos NDEs e Colegiados de curso programar a operacionalização do ERE, bem como avaliar sua aplicabilidade.</p>

trabalho que aliena e infelicita o ser social (Antunes, 2019, p. 232).

“Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana” (Marx, 1971).

[...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não-escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo (Kuenzer, 2002, p. 92-93).

Doc. 05 Uncisal	Aprovar o retorno das atividades extensionistas no formato remoto como solução temporária para continuar as	A educação, que tenderia sobre a base do desenvolvimento tecnológico	O Conselho Superior aprovou o retorno das atividades de extensão no formato remoto, desde que houvesse espaço
-----------------	---	--	---

(Resolução Consu
Uncisal nº 08/2020
de 14/07/2020)

atividades pedagógicas, tendo como principal ferramenta a internet e desde que sanadas todas as condicionantes impostas relacionadas:

Aos docentes: - Espaço disponível no prédio sede da UNCISAL para ministrar as aulas e/ou atividades no formato remoto.

propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (Saviani, 2002, p. 22).

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista (Gentili, 1995, p. 230).

O conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo, ainda mais, para aumentar a alienação dos trabalhadores. (Kuenzer, 2002, p. 79).

disponível no prédio sede da Universidade para ministrar atividades no formato remoto. Ensino foi remoto, mas atividade do docente era presencial na IES.

O trabalho docente que se concretiza no ensino é expropriado brutalmente, afinal o papel desses professores é manter as turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição (Silva, 2019, p. 238).

Doc. 06 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 17/2020 de 02/08/2020)	Aprovar a redução de 200 (duzentos) para 180 (cento e oitenta) dias letivos para o ano de 2020.	Mas, se por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida no processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transformou em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana (Antunes, 2019, p. 232).	Enxugamento do calendário acadêmico que já estava atrasado de 200 para 180 dias letivos. Porém, houve a inclusão do sábado letivo. Assim, para dar conta de um semestre já ameaçado, docentes correram contra o tempo. Processo de ensino e aprendizagem ganha aspectos de Linha de Produção cujo objetivo é concluir o semestre.
Doc. 07 Uncisal (Resolução Consu			

Uncisal nº 21/2020 de 14/10/2020)		O trabalhador decai a uma mercadoria, torna-se um ser estranho, um meio da sua existência individual (Marx, 1971).	
Doc. 08 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 22/2020 de 14/10/2020)		O que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas no resultado de perda do objeto, do produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, resultado da atividade produtiva já alienada. O que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no labor, mas se degrada; não se reconhece, mas se desumaniza no trabalho (Antunes, 2019, p. 232).	
Doc. 09 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 23/2020 de 14/10/2020)	Aprovar o retorno das atividades de estágio supervisionado obrigatório do Curso de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional Enfermagem.	O trabalho como atividade vital se configura então como trabalho estranhado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro. Estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao	Estágio dos cursos com prática curricular obrigatória tiveram seu retorno de forma presencial. Estas práticas geralmente ocorriam nos espaços dos serviços públicos de saúde em pleno pico da pandemia.
Doc. 10 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 24/2020 de 14/10/2020)			

		próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano (Antunes, 2019, p. 233).	
Doc. 11 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 25/2020 de 21/10/2020)	Aprovar o retorno às atividades dos últimos anos teóricos dos cursos de bacharelado e tecnológico da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, desde que sanadas todas as condicionantes impostas na Resolução Consu nº 07/2020, de 14 de julho de 2020, publicada no Diário Oficial de Alagoas em 21 de julho de 2020	[...] o capital implementou um processo de reestruturação em escala global, visando tanto à recuperação do seu padrão de acumulação, quanto procurando repor a hegemonia que vinha perdendo, no interior do espaço produtivo [...] foi nesse contexto que o capital, em escala global, veio redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho – o trabalho precário – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa. (Antunes, 2019, p. 233).	Foi aprovado o retorno das atividades acadêmicas no formato Remoto dos últimos anos. Esta ação ocorreu de forma piloto, antes dos demais cursos adotarem o ERE.
Doc. 12 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 26/2020 de 21/10/2020)	Aprovar o plano para o retorno presencial das atividades não adaptáveis ao modo remoto na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (https://encr.pw/aKHci)	Com o advento do capitalismo, houve uma transformação essencial que alterou e complexificou o labor humano. Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho que, ao mesmo tempo cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza (Antunes, 2019, p. 233).	Após seis meses de suspensão das atividades acadêmicas presenciais fora aprovado o plano para o retorno presencial das atividades não adaptáveis ao modo remoto, com total cumprimento da carga horária total de cada unidade curricular. Atividades não adaptáveis ao modo remoto são as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que não são

			<p>transponíveis para o espaço virtual por meio de tecnologias de informação e comunicação” (Plano de retorno Uncisal, 2020, s/p). As atividades ofertadas de modo remoto foram mantidas por tempo indeterminado.</p>
<p>Doc. 13 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 27/2020 de 21/10/2020)</p>	<p>Aprovar o plano de retorno sobre as atividades presenciais do prédio sede e para o atendimento ao público no âmbito da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, conforme processo E:41010.0000016200/2020 (https://11nk.dev/dPOr4)</p> <p>Plano de retorno sobre as atividades presenciais e para o atendimento ao público no âmbito da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL - Este trabalho tem objetivo de proceder as medidas de prevenção e controle de infecção pelos profissionais que atuam na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL, para evitar ao máximo a transmissão de microrganismos durante a realização de suas atividades laborais</p>	<p>O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (Bauman, 2001, p. 12).</p>	<p>Objetivo era dar continuidade ao funcionamento, atendendo as recomendações legais e orientações dos órgãos de saúde municipal, estadual e federal.</p> <p>Após algumas discussões, fora produzido e aprovado o plano de retorno sobre as atividades presenciais do prédio sede e para o atendimento ao público.</p>

<p>Doc. 14 Uncisal (Resolução Consu Uncisal nº 06/2021 de 11/03/2021)</p>	<p>Anuir que cada curso ofertado pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) tenha autonomia para decidir, com base em seus Núcleos Docente Estruturantes e colegiados, adequações necessárias para realização ou suspensão dos estágios e aulas práticas nos campos práticos, salvo na ocorrência de mudanças no Decreto Governamental que suscite novo planejamento de atividades presenciais.</p>	<p>Como Valente et. al (2020), descreve que a situação de afastamento social imposto favoreceu a transposição de metodologias e práticas pedagógicas em sua totalidade nas disciplinas teórica e a maioria das teórico-práticas que passaram a ser ministradas remotamente a partir de ferramentas digitais de aprendizagem como AVA, google meet e outros modelos digitais didáticos. Porém para isso acontecer os docentes teriam que ter domínio ao utilizar as ferramentas antes de aplicá-las como finalidades educacionais, pois não ha ensino sem o professor, já que são eles que estão diretamente envolvidos com esse processo (Mota e Watanabe, 2021, p. 45).</p>	<p>Cada curso teve autonomia para decidir acerca da realização ou suspensão dos estágios e aulas práticas nos campos práticos.</p>
---	---	--	--

Essa adequação no processo de ensino proporcionou uma inversão de papéis, uma vez que outrora em sala de aula os docentes eram os dominadores do saber, opressores do conhecimento, com a transição para o ensino virtual se tornaram inseguros, as vezes oprimidos e constrangidos pela necessidade de

			aprender outro mecanismo para seu processo de ensino-aprendizagem (Bastos <i>et al</i> , 2020; Mota e Watanabe, 2021, p. 45).	
Doc. 15 (Resolução n° 01/2022 de 07/03/2022)	Uncisal de	Art. 1° Aprovar o indicativo de retorno das atividades presenciais no âmbito da Universidade Estadual de Ciências da Saúde do Estado de Alagoas para o dia 18 de abril de 2022. Art. 2° Adotar a obrigatoriedade de comprovação de esquema vacinal contra o coronavírus para o exercício das atividades presenciais desenvolvidas na Universidade.	a categoria docente deparou-se diante de situações desafiadoras, como otimizar o manejo de suas habilidades ao uso das ferramentas digitais, assim como preparar e apresentar os conteúdos utilizando outros recursos, outras linguagens e em menor tempo gerando sentimento de insegurança (Godoi <i>et al</i> , 2020; Mota e Watanabe, 2021).	Aprovação do indicativo de retorno integral das atividades presenciais com obrigatoriedade de comprovação de esquema vacinal.
Onde se encontra	Dado	Teoria	Inferência	
Unreal				
Doc. 01 (Resolução n° 005/2020 de 27/03/2020)	Unreal	Art. 1°. Estabelece, excepcionalmente, a realização das atividades acadêmicas e administrativas não presenciais, enquanto permanecerem suspensas as atividades letivas presenciais, decorrente da pandemia provocada pela COVID-19, sem prejuízo das atividades administrativas essenciais que necessitam ser realizadas presencialmente.	Desafios encontrados pelos docentes mediante o não domínio das tecnologias digitais, a saída da zona de conforto com aulas já planejadas e construídas para um novo modelo de reconstrução do saber mediadas por vídeo aulas ao vivo, proporcionando desconforto e insegurança (Mota e Watanabe, 2021, p. 45).	Estabelece eu de forma excepcional a realização das atividades acadêmicas não presenciais. Cada docente teve que elaborar seus Planos de Trabalhos Individuais.

	<p>Art. 4º. Todos os servidores, docentes e técnicos, que estejam realizando atividade plenamente ou parcialmente de forma remota, deverão elaborar seus Planos de Trabalhos Individuais, conforme o anexo do Decreto Estadual 69.502/2020.</p>	<p>O novo modelo provocou vários desafios incluindo sentimentos de angústia, inquietações, inseguranças, dúvidas e sobrecarga de trabalho a categoria docente. Por outro lado, o novo contexto laboral corrobora para aquisição de novas experiências, novas estratégia metodológicas que direcionam a aprendizagem dos professores está relacionada com o trabalho colaborativo com colegas professores ou com a coordenação do curso, além do uso de tutoriais ou a participação em cursos de formação para o uso das ferramentas digitais (Mota e Watanabe, 2021, p. 46).</p>
<p>Doc. 02 Uneal (Resolução Consu Uneal, n.º 036/2020 de 18/12/ 2020) IGUAL</p>	<p>Dispõe sobre a oferta do Semestre Especial Virtual em 2021.1 durante a pandemia decorrente da COVID-19 e dá outras providências.</p> <p>Art. 3º - Autorizar o início de um Semestre Especial Virtual de 2021.1, com oferta de disciplinas, obrigatórias e optativas, e atividades curriculares, a exemplo de seminários, cursos e congressos, até que este Conselho entenda que a situação é segura para o retorno às atividades presenciais.</p>	<p>Entretanto, em uma determinada limítrofe temporal, cujo começo se caracterizou pelo início da consolidação do modelo econômico capitalista, analisa-se como o trabalho converteu-se a quase que exclusivamente a um esforço penoso, alienador, aprisionando o ser social e o infelicitando em uma única - de suas múltiplas dimensões possíveis – condicionando-o ao trabalho</p> <p>Primeiro discutiram o semestre 2021.1 para depois discutir e dar continuidade a 2020.1.</p> <p>O Semestre Especial Virtual foi realizado com a seguinte carga horária: 1/3 foi destinada às atividades síncronas e 2/3 às atividades assíncronas.</p> <p>As aulas síncronas ocorriam em encontros semanais com duração de 2h00min.</p>

Art. 5º - Da carga horária total da disciplina, 1/3 será destinada às atividades síncronas e 2/3 às atividades assíncronas.

Art. 6º- As aulas síncronas de cada componente curricular deverão acontecer em encontros semanais, com duração máxima de 2h00min.

Art. 9º - Fica definida a Plataforma *G-Suite* (Google Sala de Aula, *Meet*, Formulários Google etc), como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, Google Sala de Aula para desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Parágrafo Único: Em casos eventuais, é facultada ao docente a utilização de outras plataformas e ferramentas como recursos complementares.

Art. 11 - Orienta-se que o(a) docente disponibilize na plataforma Google Sala de Aula materiais em diferentes linguagens (textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais etc.) para fins didáticos pertinentes às disciplinas, respeitando-se direitos e limites de uso, de modo a priorizar material de produção autoral e/ou de domínio público.

precarizado e estranhado em uma sociedade capitalista (Marx, 1971).

O liberalismo econômico, a divisão do trabalho e o emprego gradativo de máquinas em substituição do trabalho humano, como frutos do modelo econômico capitalista, introduziu algumas mutações no mundo da produção e do trabalho, e ‘revolucionaram’ a dimensão trabalho do ser social por meio do modelo artesanal, manufatureiro, concretizando-se no modelo industrial (Marx, 1987).

Portanto, à inglesa, o sistema capitalista e seus atores causaram de forma sutil uma reprodução do processo de produção modificando diferentes dimensões sociais e variadas formas de organizações, dentre elas as educacionais. E, com essa reprodução neoliberal ampliada no setor educacional, os efeitos adversos, dentre eles a precarização do trabalho, também foram sentidos pela classe

Utilizou-se a Plataforma G-Suite como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Porém, fora facultada ao docente a utilização de outras plataformas e ferramentas.

O docente teve que produzir e disponibilizar em sua sala de aula online materiais didáticos, prioritariamente autoral e/ou de domínio público, em diferentes linguagens (textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais etc.).

A IES assegurou a disponibilização de espaço físico, com computadores e acesso à internet, para a realização das atividades online de cada docente.

	<p>Art. 14 - Fica assegurada nos <i>Campi</i> a disponibilização de espaço físico, com computadores e acesso à internet, para a realização das atividades <i>on line</i>.</p>	<p>docente equiparando-a a outras profissões dentro do processo mercantilista que prevê um padrão de acumulação capitalista, como fim de promover e perpetuar o sistema capitalista (Mészáros, 2008).</p>	
<p>Doc. 03 Uneal Resolução Consu Uneal, n.º 005/2021 de 10/05/ 2021)</p>	<p>Dispõe sobre a continuidade do período 2020.1 em forma de Semestre Especial Virtual durante a pandemia decorrente da COVID-19 e dá outras providências.</p> <p>Art. 1º. Determinar a continuidade das disciplinas não concluídas do semestre letivo 2020.1 de forma virtual.</p> <p>§5º. Quando a disciplina exigir carga horária prática, poderá ser ministrada de forma virtual ou simulada, respeitando suas especificidades, cabendo ao docente a escolha das ferramentas que se adequem às necessidades da prática.</p> <p>Art. 7º. Da carga horária total da disciplina, 1/4 será destinada às atividades síncronas e 3/4 às atividades assíncronas.</p> <p>Art. 8º. As aulas síncronas de cada componente curricular deverão acontecer em até dois encontros semanais, com duração máxima de 2h, por encontro.</p> <p>Art. 10. Para fins de operacionalização das atividades remotas, a UNEAL constituirá</p>	<p>A padronização dos conteúdos por meio das aulas prontas assim como o próprio currículo e o planejamento, faz como que o ato de ser professor seja dispensável, uma vez que ele passa a ser reprodutor de conteúdos e atendedor de demandas e a qualquer tempo possa ser substituído por um executor com o “notório saber” ou a própria inteligência artificial. Desta forma, retira-se do professor seu principal ofício que é o saber e o fazer docente. Fica o questionamento: há habilidades para esse tipo de ensino? (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p)</p> <p>O que presenciamos é que, aos poucos, as funções do professor vão sendo substituídas por ferramentas tecnológicas por meio das plataformas</p>	<p>Houve, a priori, uma discussão acerca do semestre puramente virtual 2021. Só depois houve a discussão da continuidade do semestre em formato remoto 2020.1.</p> <p>Recomendou-se que quando as disciplinas exigisse carga horária prática poderiam ser ministrada de forma virtual ou simulada, cabendo a cada docente a escolha das ferramentas que se adequassem às necessidades da prática. Diferentemente do que fora aprovado para 2021, em 2020 a carga horária fora estipulada da seguinte maneira: 1/4 será destinada às atividades síncronas e 3/4 às atividades assíncronas, sendo que as aulas síncronas ocorreram em um ou dois encontros semanais, com duração máxima de 2h, por encontro.</p> <p>Foi designado um grupo que se responsabilizou pela formação dos docentes para atuarem frente as tecnologias digitais da informação e</p>

	<p>um grupo dedicado à formação e apoio virtual aos docentes e discentes.</p> <p>Art. 11. Fica definida a Plataforma workspace (Google Sala de Aula, Meet, Formulários Google etc), como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, Google Sala de Aula para desenvolvimento das atividades acadêmicas.</p> <p>Art. 13. Orienta-se que o(a) docente disponibilize na plataforma Google Sala de Aula materiais em diferentes linguagens (textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais etc.) para fins didáticos pertinentes às disciplinas, respeitando-se direitos e limites de uso, de modo a priorizar material de produção autoral e/ou de domínio público.</p>	<p>digitais (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).</p> <p>[...] atender esse novo desafio educacional em um curto espaço de tempo, o apoio institucional no sentido de orientar e acompanhar os protagonistas que usariam esta ferramenta teria que ser colocado em destaque, ou seja, os docentes teriam que ser estimulados a desenvolver competências digitais, dominar ferramentas e instrumentos tecnológicos de ensino, conhecer e desenvolver novos processos de avaliação, além de serem auxiliados na reestruturação das aulas práticas e de laboratório (Bernades <i>et al</i>, 2020 apud Mota e Watanabe, 2021, p. 40).</p>	<p>comunicação, bem como para dar apoio virtual aos docentes.</p> <p>A plataforma <i>workspace</i> foi utilizada como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, onde ele os docentes deveriam disponibilizar materiais em diferentes linguagens (textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais etc.), sendo prioritário a autoral e/ou que fosse material de domínio público.</p>
<p>Doc. 04 Uneal (Resolução Consu Uneal, n.º 009/2021 de 14/07/2021)</p>	<p>Dispõe sobre a oferta do Semestre Especial Virtual em 2021.2 durante a pandemia decorrente da COVID-19 e dá outras providências.</p> <p>Art. 5º - Da carga horária total da disciplina, 1/3 será destinada às atividades síncronas e 2/3 às atividades assíncronas.</p> <p>Art. 6º- As aulas síncronas de cada componente curricular deverão acontecer</p>	<p>O ERE exige a participação de pessoas com habilidades digitais, trabalha com tecnologia, expertise e necessita de infraestrutura adequada para seu funcionamento (Garcia <i>et al</i>, 2020).</p>	<p>A IES regulamentou a oferta do Semestre Especial Virtual (SEV).</p> <p>1/3 foi destinada às atividades síncronas ao passo que 2/3 às atividades assíncronas.</p> <p>As aulas síncronas de cada componente curricular ocorrem com frequência semanal e com duração máxima de</p>

em encontros semanais, com duração máxima de 2h00min.

§3º. As atividades síncronas deverão ocorrer no mesmo turno de oferta do curso.

Art. 8º- Para fins de operacionalização das atividades remotas, a UNEAL constituirá um grupo dedicado à formação e apoio virtual aos docentes e discentes.

Art. 9º - Fica definida a Plataforma do Google G Suíte/Google Smart Working (Google Sala de Aula, *Meet*, Formulários Google, etc), como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, Google Sala de Aula para desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Art. 11 - Orienta-se que o(a) docente disponibilize na plataforma Google Sala de Aula materiais em diferentes linguagens (textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais etc.) para fins didáticos pertinentes às disciplinas, respeitando-se direitos e limites de uso, de modo a priorizar material de produção autoral e/ou de domínio público.

Este desejo de consumir, aliado à necessidade de viver do trabalho para suprir as carências básicas do indivíduo, mascara a condição de refutar aquilo que se é imposto, não restando opção, a luta segue pela sobrevivência, e não mais por melhores condições de trabalho (Novaes e Carvalho, 2019; Albornoz, 2008; Antunes, 2015; Marx, Engels, 2010).

Portanto, conforme pôde ser analisado por meio das teorias da administração e das reflexões de Marx (2010), trabalhadores se submetem ao trabalho precarizado e alienador no sistema de produção porque o aparelho capitalista não lhes apresenta outra alternativa, senão o de submeter-se às suas condicionantes, conforme será discutido e analisado na seção a seguir.

O trabalho é fundamental na vida humana, porque é condição para a sua existência social: Como criador de valores de uso, como o trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de consciência de existência do homem,

2h00min, no mesmo turno de oferta do curso.

A IES disponibilizou um grupo dedicado à formação e apoio virtual aos docentes.

Como Ambiente Virtual de Aprendizagem foi eleita a Plataforma do Google G Suíte/Google Smart Working (Google Sala de Aula, *Meet*, Formulários Google, etc),

O docente deveria disponibilizar na plataforma Google Sala de Aula materiais em diferentes linguagens (textos acadêmicos, audiovisuais, material literário, imagens, tutoriais etc.), priorizando material de produção autoral e/ou de domínio público.

A IES disponibilizou espaço físico com computadores e acesso à internet, para a realização das atividades *online*.

	Art. 14 - Fica assegurada nos <i>Campi</i> a disponibilização de espaço físico, com computadores e acesso à internet, para a realização das atividades <i>on line</i>	independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homens e natureza e, portanto, a vida humana (Antunes, 2009, p. 232).	
Doc. 05 Uneal (Resolução Consu Uneal n.º 020/2021 de 22/12/2021)	Art. 1º. APROVAR o retorno presencial das atividades acadêmicas em 2022.1 e dá outras providências		Em dezembro de 2021 o Consu aprovou o retorno integral das atividades presenciais. O estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), que iniciou-se em fevereiro de 2020 encerrou-se apenas em maio de 2022, embora já houvesse uma maior flexibilização da circulação e aglomeração de pessoas
Onde se encontra	Dado	Teoria	Inferência
Ufal			
Doc. 01 Ufal (Portaria Gabinete da Reitoria Ufal n.º 392/2020 de 17/03/2020)	Art. 2º Deverão executar suas atividades remotamente, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19): I - os servidores e empregados públicos: a) com sessenta anos ou mais; b) imunodeficientes ou com doenças preexistentes crônicas ou graves; e c) responsáveis pelo cuidado de uma ou mais pessoas com suspeita ou confirmação de	E, se antes mesmo dos tempos pandêmicos já estava em curso a precarização do trabalho dos professores, a regulamentação do ERE como alternativa educacional fez com que o trabalho docente remoto (domiciliar) trouxesse à tona incontestáveis desafios para essa categoria intensificando, ainda mais, a precarização destes trabalhadores (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).	Foi regulamentado o estado de emergência no âmbito da IES através de Portaria própria. A priori, fora afastado do trabalho presencial para o trabalho remoto apenas servidores acima de 70 anos ou com comorbidades ou que responsáveis por pessoas diagnosticadas com Covid-19 ou gestantes e lactantes.

diagnóstico de infecção por COVID-19, desde que haja coabitação;

II - As servidoras e empregadas públicas gestantes ou lactantes.

<p>Doc. 02 (Resolução Consuni 14/2020 18/03/2020)</p>	<p>Ufal nº. de</p>	<p>Art.1º Suspende por tempo indeterminado o Calendário Acadêmico aprovado pela RESOLUÇÃO CONSUNI-UFAL nº 93 de 03 de dezembro de 2019.</p>	<p>O momento atual é revelador da dinâmica do sistema capitalista em sua face mais cruel. Desnuda a desfaçatez da escolha do lucro em detrimento da vida em dimensão proporcional ao seu caráter destrutivo, que lhe é constitutivo [...]neoliberalismo, projeto político adotado por praticamente a totalidade dos governos no planeta, foi a escolha para a busca da recuperação do crescimento da curva, com base em três eixos: primeiro a alteração do modelo de produção e circulação de mercadorias em âmbitos nacional e mundial, por meio da adoção da flexibilidade na criação de demanda e oferta; segundo da terceirização das plantas fabris e da flexibilização das relações de trabalho com destruição de direitos; alteração no modelo de Estado, com redução da sua intervenção na esfera social, mercantilização do direitos sociais; e</p>	<p>No dia 18 de março houve a suspensão por tempo indeterminado do Calendário Acadêmico. Coube as unidades acadêmicas a elaboração de um plano de funcionamento.</p>
		<p>Art.2º Determinar que as unidades acadêmicas, setores administrativos e empresas prestadoras de serviços elaborem e encaminhem o Plano de Funcionamento para o estado de emergência no âmbito da UFAL, em decorrência da pandemia do Covid-19, em decorrência das normativas do sistema de pessoal civil da administração pública federal SIPEC do Ministério da economia.</p>		

por fim a adoção da ideologia individualista e ataque ao sentido do coletivo e da coisa pública, seja no fundamento filosófico, seja nos processos organizativos de ação e política (Pinto e Cerqueira, 2020, p. 40).

A crise sanitária está diretamente associada à crise econômica [...] os dados econômicos, analisados e divulgados por estudiosos do mundo, e mesmo do campo dos dominantes, dão a conhecer que a economia mundial já vinha em processo de desaceleração desigual mundo à fora, com contração da produção nacional e de investimentos. A COVID-19 não é o elemento-choque que causa a crise, ela é a inflexão numa crise que já estava em curso (Pinto e Cerqueira, 2020, p. 42-43).

Doc. 03	Ufal	CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 13.979/2020 de 06 de fevereiro de 2020, que define o trabalho executado de forma remota;	Descentralização da produção. Grandes empresas, que têm reduzido o tamanho da sua planta industrial e incentivado o <i>putting-out</i> do trabalho,	Dentro do regime de teletrabalho foi regulamentado o controle de assiduidade e pontualidade, também conhecido como frequência.
---------	------	--	---	--

01/04/2020)

Art. 1º Regular o procedimento para o controle de assiduidade e pontualidade dos servidores técnico-administrativos e docentes no âmbito da Universidade Federal de Alagoas, conforme disposto nesta Resolução.

Art. 2º Enquanto perdurar o regime de emergência de importância internacional decorrente do COVID-19 e o Estado de Emergência em Saúde Pública estabelecido pelo Ministério da Saúde, toda e qualquer atividade realizada fora do espaço físico da UFAL será considerada atividade “Fora de sede”, desde que seja devidamente autorizada pela chefia imediata.

§ 1º Os servidores, cujas atividades sejam executadas fora da sede do órgão ou entidade em que tenha exercício e em condições materiais que impeçam o registro diário de ponto, preencherão folha semanal de frequência direcionada à chefia imediata em que se comprove a respectiva assiduidade e efetiva prestação de serviço.

Art.7º Os docentes, durante este período, deverão continuar desenvolvendo as suas

em direção às pequenas unidades produtivas, artesanais, aos *domestic outworkers* [...] através do avanço tecnológico, articulando, pela informática. Às várias formas de descentralização produtiva, mostram que a fragmentação do trabalho, adicionada ao incremento tecnológico, pode possibilitar ao capital tanto uma maior exploração quanto um maior controle sobre a força de trabalho. (Antunes *apud* Murray, 2006, p. 27-28)

Em vez de trazer uma nova fase de abertura e confiança pessoal a nossas interações, está criando uma nova forma de fiscalização, em que os prestadores de serviços devem viver com medo de ser delatados (Slee, 2019).

Nova forma de fiscalização e vigilância [...] eterno medo e insegurança [...] gerente coletivo que fiscaliza permanentemente o trabalhador (Abílio, 2017, p.1).

Toda atividade desenvolvida fora da sede da IES deveria ser autorizada pela chefia imediata e ao servidor coube o preenchimento de uma folha semanal de frequência que deveria comprovar a respectiva assiduidade e efetiva prestação de serviço por ponto diário e/ou semanal.

O documento deixa claro que os docentes deveriam continuar desenvolvendo as suas atividades laborais no regime de trabalho remoto.

			atividades laborais, observando o Plano de Contingência da UFAL.	
Doc. 04 (Resolução Consuni/Ufal 16/2020 06/04/2020)	Ufal nº. de	Art. 1º Aprovar “Ad Referendum” a suspensão temporária do Calendário Anual (2020) das sessões ordinárias do Conselho Universitário (CONSUNI/UFAL) e de suas Câmaras Temáticas, enquanto perdurar o regime de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19). § 1º As sessões previstas na forma do caput deste artigo serão realizadas por meio de videoconferência ou outro meio eletrônico, sendo as convocações realizadas com antecedência mínima de 72 (setenta e duas) horas.	no capitalismo, o homem não mais produz segundo sua individualidade e necessidade interna; o trabalho não mais pertence à sua essência como uma livre manifestação da vida. Ele não tem mais o domínio sobre todo o processo e o produto de seu trabalho não lhe pertence, constituindo o trabalho alienado (Macedo, 2018, p. 243). no capitalismo o trabalho que o homem realiza não é mais de livre vontade e criação. Ele não mais produz de acordo com suas necessidades, mas sim para atender a necessidades externas a ele, cabendo-lhe apenas o recebimento do indispensável para sua reprodução (Macedo, 2018, p. 245).	Houve a suspensão temporária do Calendário Anual (2020) das sessões ordinárias do Conselho Universitário (CONSUNI/UFAL) e de suas Câmaras Temáticas. Também fora aprovada a continuidade destas atividades de forma remota por meio de videoconferência ou outro meio eletrônico.
Doc. 05 (Resolução Consunl Ufal 26/2020 17/07/2020)	Ufal nº de	Art. 1º - Instituir a composição das Comissões Especiais para elaboração do Plano de Retomada das Atividades (acadêmicas e administrativas) da Universidade Federal de Alagoas, no período de pandemia do Covid 19. Art.2º - As referidas comissões serão formadas por membros determinados pelo	Estamos vivenciando, de forma desigual, uma superexploração das forças produtivas nos países de capitalismo dependente e esse movimento se reflete diretamente nos projetos educacionais que estão, cada vez mais, orientados para a formação de capital humano, com vistas à inserção subordinada no mundo do	Foram designadas comissões para elaboração do Plano de Retomada das Atividades (acadêmicas e administrativas) no formato não presencial, com destaque deste autor para a “Comissão especial Situação/Benchmarking” com a missão de apresentar resultados semanais.

	<p>Conselho Superior Universitário, distribuídos por categoria representativa, conforme portaria reitoral a ser publicada posteriormente.</p> <p>I. Comissão especial "Situação/Benchmarking":</p> <p>II. Comissão especial "Retorno Não-Presencial";</p> <p>III. Comissão especial "Retorno Presencial (logística acadêmica)";</p> <p>IV. Comissão especial "Retorno Presencial (logística administrativa)".</p> <p>Art. 3º - Todas as comissões especiais descritas nesta Resolução deverão apresentar o resultado parcial das atividades (ajustes, acompanhamentos, protocolos e relatórios) no último dia útil de cada semana, bem como solicitar a divulgação no portal oficial da Ufal.</p>	<p>trabalho (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p)..</p> <p>A Educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (Frigotto, 2011, p. 240).</p>	<p><i>Benchmarking</i> origina-se do termo inglês <i>benchmark</i> que significa ‘referência’. Foi popularizada como instrumento de gestão na década de 1970 pela Xerox Corporation. Era utilizada no início do século XVIII por Taylor no processo de reestruturação das organizações. Também foi utilizada na reconstrução do Japão Pós II Guerra, na expressão <i>dantotsu</i> que significava ‘o melhor do melhor’. Como ferramenta de gestão representa um processo de alto aprimoramento de gestão organizacional cuja finalidade é identificar, aprimorar e aplicar os pontos fortes dos concorrentes de mercado (Veyrat, 2018; Araújo, 2006; Watson e Gregory, 2010; Nuciteli e Malagolli, 2020)</p>
<p>Doc. 06 Ufal (Resolução Consuni/Ufal nº. 34/2020 de 08/09/2020)</p>	<p>CONSIDERANDO os mapeamentos realizados (dados da pesquisa do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes - Fonaprace, pesquisas realizadas pelos cursos e pesquisa institucional com os três segmentos com relação à acessibilidade</p>	<p>há uma centralização absoluta e internacional do comando sobre os trabalhadores e redução dos custos do processo de valorização do valor (Fontes, 2017, p.57).</p> <p>O trabalhador exerce sua atividade sob o rigoroso controle do capitalista, que</p>	<p>Ressalta-se aqui que foram realizados mapeamentos por entidades internas e externas cujo objetivo foi identificar elementos de vulnerabilidade socioeconômica e de acesso às tecnologias digitais dos/as docentes.</p>

aos recursos não presenciais) que buscaram identificar elementos de vulnerabilidade socioeconômica e de acesso às tecnologias digitais dos/as docentes, técnicos/as e discentes da comunidade universitária da Ufal;

CONSIDERANDO a distinção entre "Educação a Distância" e "Ensino Não Presencial", no contexto da pandemia pelo novo coronavírus (Sars-Co V-2), cujo propósito é recriar um ecossistema educacional que forneça acesso temporário a suportes de ensino e de instrução de uma maneira célere e viável, de modo a apresentar alternativas à interrupção das atividades acadêmicas presenciais na Ufal neste momento pandêmico, promovendo acessibilidade, acesso à internet de qualidade e a computadores para os estudantes aprovados em edital a ser publicado pela Pró-Reitoria Estudantil (PROEST-UFAL); CONSIDERANDO o Parecer CNE-CP nº 5/2020, de 30 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno (CNE-CP) em razão da pandemia do novo coronavírus (SarsCoV-2), quando define as atividades não presenciais como aquelas a serem

espera que os meios de produção e os instrumentos sejam utilizados de forma a atender às necessidades do processo de valorização e acumulação do capital (Max, 2004; Macedo, 2018, p. 242).

Estariam as plataformas educacionais de grandes empresas internacionais sendo utilizadas neste momento de ensino remoto emergencial (ERE), devido à pandemia, para auxiliar na padronização da educação brasileira e atuando na significativa perda de autonomia por parte dos professores com o aval dos gestores educacionais e, ainda de quebra, aumentando consideravelmente seu mercado consumidor? Há de se refletir, pois estamos diante a uma mecanização do fazer docente e uma maior opressão em relação ao saber docente e sua autonomia.

Agora as instâncias administrativas estão, mais do que nunca, livres para exercer o poder direto sobre as suas aulas, agora ministradas nas plataformas (Giordani, 2018, p. 123).

O documento deixa claro que não quer praticar EAD ao buscar a distinção entre Educação a Distância e Ensino Não Presencial. Mas a intenção de recriar um ecossistema educacional - estancado por conta da pandemia - que fornecesse acesso temporário a suportes de ensino e de instrução de uma maneira célere e viável para aquela situação. Ou seja, adaptar componente curricular do presencial para o ERE, que a IEs chamou de Período Letivo Excepcional (PLE). O documento segue o entendimento de que as atividades não presenciais são aquelas realizadas pela instituição de ensino com os discentes quando não for possível a presença física.

Assim o documento regulamentar, em caráter excepcional e temporário, a oferta de Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs).

Segundo o mesmo documento, Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs) são atividades de ensino, pesquisa e extensão que possam ser realizadas e concluídas de modo não presencial, utilizando recursos

realizadas pela instituição de ensino com os discentes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar, de modo a promover acessibilidade a pessoas com deficiência, acesso à internet de qualidade e a computadores para os estudantes aprovados em edital a ser publicado pela Pró-Reitoria Estudantil

(PROEST-UFAL);

Art. 1º Implementar o Período Letivo Excepcional (PLE) no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas durante a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) e dar outras providências.

Art. 2º Regulamentar, em caráter excepcional e temporário, a oferta de Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs), durante a suspensão do Calendário Acadêmico regular de 2020 de atividades presenciais no âmbito dos cursos de graduação, desde que sejam consideradas as condições de acessibilidade dos discentes.

Art. 3º São consideradas Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs), para efeitos desta Resolução, as atividades

educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios, com atividades síncronas e/ou assíncronas adaptáveis.

Coube ao docente adaptar e utilizar ferramentas, estratégias de ensino e materiais a cada tipo de deficiência e/ou transtornos. Para isso, deveriam docente procurar o Núcleo de Acessibilidade (NAC/UFAL) para construir estratégias pedagógicas viáveis para realização das atividades de avaliação.

Quanto a produção de material didática, o docente deveria respeitar a legislação relacionada aos direitos autorais.

A IEs definiu e disponibilizou para professores tanto a plataforma quanto as ferramentas de ensino oficiais.

A IEs assegurou a propriedade intelectual das produções acadêmicas e materiais didáticos originais disponibilizados por seus docentes nos ambientes de aprendizagem.

de ensino, pesquisa e extensão que possam ser realizadas e concluídas de modo não presencial, utilizando recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios, com atividades síncronas e/ou assíncronas.

Parágrafo Único. Nas AANPs deverá ser considerada a adaptabilidade às tecnologias colaborativas digitais, da informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem pelos docentes, discentes e tradutores e intérpretes da língua brasileira de sinais (Libras).

Art. 6º O/a docente deverá utilizar ferramentas, estratégias de ensino e materiais adaptados viáveis a cada tipo de deficiência e/ou transtornos, ação assegurada pelas instâncias gestoras da Universidade, sempre que haja algum/a discente com deficiência e/ou transtornos nas disciplinas a serem lecionadas.

§3º O/A docente deverá construir com o NAC-UFAL estratégias pedagógicas viáveis para realização das atividades de avaliação do/a discente com deficiência e/ou transtornos, e enviar ao NAC- UFAL (Núcleo de Acessibilidade) o material a

Para a oferta durante o Período Letivo Excepcional, o/a docente deveria submeter ao colegiado do seu curso um Plano de Ensino.

Durante o PLE deveriam ser mantidos os programas dos componentes curriculares (ementa, carga horária, objetivos, etc.), ou seja, adaptar o presencial para o ERE.

As atividades realizadas de forma síncrona poderiam ser disponibilizadas através de gravação da aula em áudio/vídeo e/ou áudio. Caso o docente não disponibilizasse as gravações das aulas, deveria ser disponibilizados materiais didáticos equivalentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAs).

Quanto a carga atividades de ensino desenvolvidas do ERE/ PLE foram computadas, para suas progressões e relatórios funcionais.

Os espaços físicos, como salas de aula e laboratórios, bem como equipamentos disponíveis na IES foram colocados à disposição para serem utilizados pelos/as docentes para planejamento ou elaboração das atividades síncronas,

ser adaptado para a disciplina a NAC, respeitando a legislação relacionada aos direitos autorais.

Art. 10º A UFAL definirá e disponibilizará para professores e estudantes plataforma e ferramentas de

ensino oficiais que devem ser usadas via internet, utilizando preferencialmente plataforma em que a instituição tenha acesso ao código fonte, liberdade para desenvolver o software, e também possa realizar adaptações às suas necessidades. §2º A UFAL assegurará a propriedade intelectual das produções acadêmicas e materiais didáticos originais disponibilizados por seus docentes nos ambientes de aprendizagem, bem como direito de imagem de docentes e de estudantes que utilizarem os ambientes institucionais.

Art. 19 Para a oferta dos componentes curriculares (disciplinas obrigatórias e eletivas), contemplados no PPC do curso, durante o Período Letivo Excepcional, o/a docente deverá submeter ao colegiado do seu curso um Plano de Ensino (em anexo),

assíncronas e de materiais didáticos durante o PLE.

contabilização da Carga Horária de Ensino de cada docente, durante a excepcionalidade do PLE pôde contemplar os seguintes elementos: Hora-aula registrada para o componente curricular; Hora de interação online docente/estudantes e; Hora de atividade (desenvolvimento do componente curricular ofertado, dedicado às atividades de estudo, Planejamento, avaliação, formação continuada, debate e organização do processo educativo).

Dentro do rol de atividades acadêmicas dos docentes era possível o desenvolvimento do Ensino, Orientação, Pesquisa, Extensão, Gestão, Produção Intelectual, Científica e artística.

dentro do prazo estabelecido no calendário acadêmico excepcional.

§ 1º No PLE serão mantidos os programas dos componentes curriculares (ementa, carga horária, objetivos, etc.), oferecidos em período regular conforme PPC dos respectivos cursos.

§2º As atividades realizadas de forma síncrona poderão ser disponibilizadas através de gravação da aula em áudio/vídeo e/ou áudio à critério do docente.

§3º Caso as aulas síncronas não sejam disponibilizadas em gravação, materiais didáticos equivalentes deverão ser disponibilizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Art. 24 Independente de qual/quais Unidades Acadêmicas ou Campi que as estão ofertando, as AANPs ministradas pelos/as docentes em quaisquer cursos, devem atender aos trâmites regimentais vigentes, e serão computadas na carga horária do/a docente na atividade "Ensino", com valor, inclusive, para suas progressões e relatórios funcionais.

Art. 39 Os espaços físicos - salas de aula e laboratórios - e os equipamentos disponíveis na Ufal poderão ser utilizados pelos/as docentes, técnicos/as e terceirizados para planejamento ou elaboração das atividades síncronas, assíncronas e de materiais didáticos durante o PLE, respeitando medidas de biossegurança aprovadas pelos Conselhos das Unidades Acadêmicas e/ou Campi fora de sede.

Art. 40 A distribuição e contabilização da Carga Horária de Ensino de cada docente, durante a excepcionalidade do PLE poderá contemplar como carga horária de cada componente curricular de ensino os seguintes elementos:

I - Hora-aula registrada para o componente curricular;

II - Hora de interação online docente/estudantes;

III - Hora de atividade.

§ 1º Hora de atividade, para fins dessa Resolução, é definida como o período complementar de trabalho para desenvolvimento do componente curricular ofertado, dedicado às atividades

de estudo, Planejamento, avaliação, formação continuada, debate e organização do processo educativo daquela unidade acadêmica ou cursos(s) ao(s) qual(is) está vinculado/a o/a docente).

§2º A contabilização da carga horária total de atividades acadêmicas dos docentes contemplará sua atuação nas atividades de Ensino, Orientação, Pesquisa, Extensão, Gestão, Produção Intelectual, Científica e artística, entre outras já regulamentadas nos vários instrumentos normativos.

<p>Doc. 07 Ufal (Portaria conjunta Prograd/Progep nº 159/2020 de 25/09/2020)</p>	<p>Art. 1º Reconhecer as atividades de ensino de graduação desenvolvidas no PLE equivalentes àquelas desenvolvidas em um período regular multiplicadas pelo fator 2(dois), computadas em dobro, para os diversos fins.</p>	<p>a Uber obriga os motoristas a aceitarem [...] corridas que lhe cruzem o caminho, sob pena de serem banidos, o que significa que há um preço a ser pago quando se rejeita alguém” (Slee, 2017, p.176).</p>	<p>Não apenas reconheceu as atividades de ensino de graduação desenvolvidas no PLE equivalentes àquelas desenvolvidas em um período regular multiplicadas. Mas deu maior valorização às atividades de ensino durante o PLE, sendo superior às atividades desenvolvidas em um período regular.</p>
<p>Doc. 08 Ufal (Resolução Consuni/Ufal nº. 80/2020 de 30/12/2020)</p>	<p>Art. 2º A oferta de componentes curriculares/disciplinas deverá ser feita pelo Colegiado do Curso, observando a sua natureza de caráter teórico e/ou prático.</p> <p>§ 1º O formato da oferta dos componentes curriculares/disciplinas será definido pelos Colegiados de Curso considerando os cenários epidemiológicos do novo coronavírus (Sars-Cov-2) e as decisões das instâncias superiores da Ufal.</p> <p>§ 3º As atividades não presenciais poderão ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, por meio da utilização de elementos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), preferencialmente pelo(s) plataforma(s) adotado(s) pelo Ufal;</p>	<p>Se a Economia do Compartilhamento é um movimento, é um movimento pela desregulação. Grandes instituições financeiras e fundos influentes de capital de risco estão vislumbrando, com ela, uma oportunidade para desafiar as regras formuladas pelos governos municipais democráticos ao redor do mundo — e para remodelar as cidades de acordo com seus interesses. Não se trata de construir uma alternativa à economia de mercado dirigida por corporações. Trata-se de expandir o livre mercado para novas áreas de nossas vidas (Slee, 2019, p. 31).</p> <p>A pandemia abalou as economias globais.</p>	<p>O formato da oferta dos componentes curriculares/disciplinas foi de responsabilidade dos órgãos colegiados do curso, podendo ser desenvolvidos de forma síncrona ou assíncrona por meio da utilização de elementos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), preferencialmente pelo(s) plataforma(s) adotado(s) pela IES.</p> <p>Os sábados tornaram-se letivos.</p> <p>Houve a gravação de aulas experimentais em laboratórios ou em outros espaços da Ufal como recurso didático-pedagógico e de apoio às aulas não presenciais.</p> <p>A parte prática dos componentes/disciplinas puderam ser</p>

	<p>Art. 3º Os componentes curriculares/disciplinas ofertados nos períodos acadêmicos 2020.1 e 2020.2 terão duração de 15 (quinze) semanas, incluídos os sábados como dias letivos, com a carga horária distribuída ao longo desses períodos.</p> <p>Art. 4º Os/as docentes poderão fazer uso de gravação de aulas experimentais em laboratórios ou em outros espaços da Ufal como recurso didático-pedagógico e de apoio às aulas não presenciais.</p> <p>Parágrafo único. A parte prática dos componentes/disciplinas poderão ser ofertadas de forma não presencial por meio de simulações computacionais, vídeos instrucionais etc., que simulem ou demonstrem as práticas presenciais, desde que aprovadas pelo Colegiado de Curso.</p> <p>II - As atividades síncronas serão oferecidas no mesmo horário e dia da semana de matrícula dos componentes curriculares/disciplinas informados no sistema acadêmico;</p> <p>Art. 6º Cabe aos/às docentes disponibilizar aos/os estudantes materiais de estudo compatíveis com as atividades</p>	<p>O trabalho na Uber materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar (Silva, p. 203).</p> <p>Uber não é proprietária direta das ferramentas e meios de produção [...] mas controla ferreamente a propriedade da capacidade de agenciar, de tornar viável a junção entre meios de produção, força de trabalho (Fontes, 2017, p.56).</p> <p>O sucesso da Uber também se dá muito devido a evitar custos (Slee, 2019, p. 65).</p> <p>Com pouco (ou quase nenhum) aporte metodológico e tecnológico e com muitas dificuldades em se organizar devido a situação sanitária, os professores se viram absorvidos pelas intervenções direta do Estado, com o</p>	<p>ofertadas de forma não presencial por meio de simulações computacionais, vídeos instrucionais.</p> <p>As atividades síncronas foram oferecidas no mesmo horário e dia da semana de matrícula dos componentes curriculares/disciplinas.</p> <p>Coube a docentes disponibilizar aos/os estudantes materiais de estudo compatíveis com as atividades pedagógicas não presenciais em formato acessível, sendo o material de responsabilidade exclusiva do/a docente.</p> <p>Recursos didáticos que puderam ser utilizados: material didático; acervo digital e objetos de ensino e aprendizagem; materiais digitais em formatos diversos; material disponível em plataformas de Cursos Massivos Abertos e Online; acervo digital disponível em repositórios de Recursos Educacionais Abertos (REA).</p>
--	--	--	--

	<p>pedagógicas não presenciais, com o apoio da Ufal.</p> <p>§ 1º O material será de responsabilidade exclusiva do/a docente e deverá citar e referenciar todas as fontes utilizadas, disponibilizadas gratuitamente.</p> <p>Art. 8º Os/As docentes, ao planejarem suas atividades, deverão observar os requisitos de acessibilidade (comunicacional, metodológica, atitudinal e outras), em parceria com o Núcleo de Acessibilidade (NAC).</p> <p>Art. 11º Além das ferramentas de ensino, para efeito desta Resolução, serão consideradas ainda os recursos didáticos:</p> <p>I – material didático desenvolvido por instituições de educação superior e que seja acessível ao público;</p> <p>II – acervo digital e objetos de ensino e aprendizagem disponíveis em repositórios educacionais;</p>	<p>“apostilamento³²” (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).</p> <p>Passam a ser exigidas habilidades tecnológicas, conhecimentos operacionais, para lidar com a nova-velha demanda de cumprir um conteúdo prescrito, uma base curricular, para fazer os alunos se saírem bem em avaliações (Giordani, 2018, p.124).</p>	<p>O uso de todos os recursos didáticos pelo/a docente deveria obedecer a legislação vigente.</p> <p>As disciplinas ofertadas deverão fornecer aos/às estudantes, material de orientação pedagógica e Roteiro didático.</p> <p>A biografia necessária para a disciplina deve ser ajustada pelo/a docente para garantir que esta possa estar acessível no AVA.</p> <p>A Pró-Reitoria de Graduação Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Trabalho (Progep), ofertará cursos de formação em ambientes virtuais e tecnologias digitais,</p>
--	--	---	---

³² Os sistemas apostilados de ensino têm início a partir de cursinhos pré-vestibulares que posteriormente vieram a se difundir em material didático para escolas da rede privada, formando os sistemas apostilados, para o Ensino Médio e depois para o Fundamental e Infantil (MILITÃO, 2012 apud MELATI E CARDOSO, 2021, p. s/p).

	<p>III – materiais digitais em formatos diversos, tais como ebooks, vídeos, livros, artigos, sites acadêmicos;</p> <p>IV – Material disponível em plataformas de Cursos Massivos Abertos e On-line (MOOCs, sigla referente ao termo original em inglês <i>Massive Open Online Courses</i>);</p> <p>V - acervo digital disponível em repositórios de Recursos Educacionais Abertos (REA).</p> <p>§ 1º O uso de todos os recursos didáticos pelo/a docente deve obedecer a legislação vigente.</p> <p>§ 2º As disciplinas ofertadas deverão fornecer aos/às estudantes, material de orientação pedagógica - Roteiro didático.</p> <p>§ 3º A biografia necessária para a disciplina deve ser ajustada pelo/a docente para garantir que esta possa estar acessível no AVA, respeitando as licenças de permissão do uso livre e irrestrito em contextos educacionais, sem fins comerciais e/ou lucrativos.</p> <p>Art 22 A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), em conjunto com a Pró-</p>		<p>A adesão às atividades de formação em ambientes virtuais e tecnologia foi voluntária.</p>
--	---	--	--

		<p>Reitoria de Gestão de Pessoas e Trabalho (Progep), ofertará cursos de formação em ambientes virtuais e tecnologias digitais para estudantes e servidores/as.</p> <p>Parágrafo único A adesão às atividades de formação em ambientes virtuais e tecnologia e será voluntária.</p>		
Doc. 09 (Resolução Consuni/Ufal 20/2021 09/03/2021)	Ufal n°. de	<p>Art. 1º Instituir o Programa de Transformação Digital da Universidade Federal de Alagoas, com os seguintes objetivos:</p> <p>I - Ampliar a oferta, facilitar o acesso, simplificar, agilizar, diminuir os custos e aperfeiçoar continuamente os serviços públicos digitais oferecidos à sociedade;</p> <p>II - Aumentar o nível de satisfação do cidadão com os serviços prestados pela instituição;</p> <p>III - Conceder acesso amplo à informação e aos dados abertos governamentais;</p> <p>IV - Zelar pela segurança e sigilo aos dados pessoais dos usuários de serviços da instituição;</p>	<p>As plataformas e as ferramentas educacionais adotadas são, em grande parte, de grandes empresas de tecnologias estrangeiras cujas leis de acesso aos dados produzidos por seus usuários não estão nada claras nesse novo-velho mundo digital, oferecendo riscos à segurança de dados e “abrindo as janelas” para que a inteligência artificial fiscalize nossas vidas, nos colocando sob constante vigilância e transformando nossos dados e pesquisas em potenciais vias de consumo (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).</p> <p>Agora as instâncias administrativas estão, mais do que nunca, livres para exercer o poder direto sobre as suas aulas, agora ministradas nas plataformas (Giordani, 2018, p. 123).</p>	<p>Programa de Transformação Digital da Universidade: Ampliar a oferta, facilitar o acesso, simplificar, agilizar, diminuir os custos e aperfeiçoar; aumentar o nível de satisfação dos usuários dos sistemas; conceder acesso amplo à informação; conceder acesso amplo à informação e; manter a segurança e o sigilo aos dados pessoais dos usuários dos sistemas.</p>

<p>Doc. 10 Ufal (Resolução Consuni/Ufal 61/2021 14/09/2021)</p>	<p>Art. 6º Os/as docentes poderão fazer uso de gravação de aulas experimentais em laboratórios ou em outros espaços da UFAL como recurso didático-pedagógico e de apoio às aulas não presenciais.</p>	<p>O ensino remoto emergencial é alavancado às pressas, sem nenhum plano e, muitas vezes, com metodologias falhas por parte dos gestores educacionais pois, além do despreparo para enfrentar tal situação. Não houve tempo suficiente para cursos de formação para o ensino remoto emergencial para professores e estudantes. Assim, escolas, professores, estudantes e famílias se viram - e seguem se vendo - forçados a “entrar de sola” no mundo virtual e aprender da maneira mais veloz possível os instrumentos de ensino oferecidos pelas plataformas digitais, grande parte, ligadas às grandes empresas de tecnologia. comunicação. No caso brasileiro, a operacionalização do ensino remoto aprofundou as desigualdades educacionais há muito existentes (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).</p>	<p>Aos docentes foi possibilitado fazer uso de gravação de aulas experimentais em laboratórios ou em outros espaços da IES.</p>
<p>Doc. 11 Ufal (Resolução Consuni/Ufal nº.</p>	<p>Art. 1º Aprovar o indicativo de data de retorno das atividades acadêmicas presenciais no âmbito da graduação da</p>	<p>Enquanto Professoras pesquisadoras, estamos vivenciando esse momento frágil, obedecendo as diretrizes impostas, subordinadas a forças de</p>	<p>Aprovar o indicativo de data de retorno das atividades acadêmicas presenciais para dia 21 de março de 2022 com</p>

03/2022 de 01/02/2022)	<p>Universidade Federal de Alagoas para dia 21 de março de 2022.</p> <p>Art. 2º Adotar a obrigatoriedade de comprovação de esquema vacinal completo contra o coronavírus (Sars-Cov-2) para exercício de todas as atividades presenciais desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal de Alagoas.</p>	<p>grandes intensidades, em que o saber docente passa a ficar em segundo plano com o professor cada vez mais sem tempo de parar para pensar, criar e planejar para esse momento específico, pois emergiu a necessidade do professor em atender demandas, alimentar as plataformas, reproduzir conteúdo, ser autodidata nas tecnologias de comunicação, criar vídeos de aulas, editar e compartilhar material e, ainda, seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem ter existido uma reflexão profunda sobre essa mudança de currículo em um momento de políticas de extrema direita neoliberal e intervencionista no nosso País (Melati e Cardoso, 2021, p. s/ p).</p>	<p>obrigatoriedade de comprovação de esquema vacinal completo.</p>
Onde se encontra	Dado	Teoria	Inferência
Ifal			
Doc. 01 Ifal (Resolução Consup	Art. 1º Estabelecer as Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial, para o ano letivo 2020 e	Sob o slogan de “o Brasil não pode parar” ³³ , o fechamento parcial de indústrias e a flexibilização no	Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial, para o ano letivo 2020 e enquanto durasse a pandemia,

³³ Campanha lançada em final de março de 2020 pelo governo do Presidente Jair Bolsonaro e adotado, também, por apoiadores e empresários para defender o fim de medidas de isolamento social adotadas pelos governos estaduais e municipais contra a disseminação do coronavírus. A campanha também defendia que a quarentena deveria restringir-se apenas a população Idosa e a flexibilização no funcionamento das indústrias, comércios e serviços. (MELATI E CARDOSO, 2021, p. s/p)

<p>Ifal nº 50/2020 de 28/08/2020)</p> <p>enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), e dispõe sobre o seu planejamento e a sua execução, na perspectiva do retorno gradual.</p> <p>§ 1º O Ensino Remoto Emergencial será desenvolvido, inicialmente, no período de 30 a 50 dias, e deverá ser acompanhado e avaliado quanto a sua efetividade.</p> <p>§ 2º A partir da avaliação processual, conforme o capítulo VI, o Ensino Remoto Emergencial será prorrogado até que se tenha condições sanitárias de retorno ao ensino presencial.</p> <p>§ 3º A realização do Ensino Remoto Emergencial poderá ser utilizada até que se conclua a reposição do(s) calendário(s) acadêmico(s) afetado(s).</p> <p>Art. 2º. Por Ensino Remoto Emergencial, no âmbito destas diretrizes institucionais, entende-se o conjunto de atividades pedagógicas realizadas pelo Instituto Federal de Alagoas, com ou sem mediação das tecnologias digitais, a fim de garantir atendimento acadêmico durante o período de restrições, enquanto não for possível a</p>	<p>funcionamento de comércios e serviços de formas diferentes nos estados e municípios causaram disputas políticas (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).</p> <p>As novas figuras do mercado de trabalho [...] cada vez mais se configuram em formas ocultas de trabalho [...] que mascara a dura realidade do ciclo produtivo. Na verdade, trata-se de uma nova marginalização social. A nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais. Tudo se converte em precariedade [...] desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos. A flexibilização [...] é um fator de risco e a ausência de garantias aumenta essa debilidade. [...] A força de trabalho é deixada completamente descoberta. (Vasopollo, 2005, p. 10).</p> <p>A flexibilização pode ser entendida como liberdade, sempre para recorrer a mais horas de trabalho [...] pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige [...] subdividir a jornada de trabalho segundo as conveniências, mudando os horários e as características do trabalho [...] dentre tantas outras formas de</p>	<p>porém, a priori pelo período de 30 a 50 dias acompanhado e avaliado quanto a sua efetividade. A partir da avaliação processual o Ensino Remoto Emergencial poderia ser prorrogado. O que, segundo o documento, representou o conjunto de atividades pedagógicas realizadas pela IES, com ou sem mediação das tecnologias digitais, a fim de garantir atendimento acadêmico durante o período de restrições, enquanto não for possível a presença física de estudantes e servidores no ambiente institucional.</p> <p>A realização do Ensino Remoto Emergencial poderia ser utilizada até que se concluisse a reposição do(s) calendário(s) acadêmico(s) afetado. Os docentes utilizaram o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), obrigatoriamente, para registro acadêmicos (planos de ensino, notas, frequência, conteúdos) e preferencialmente como plataforma de mediação tecnológica digital do processo de ensino-aprendizagem. Os recursos recomendados no SIGAA foram: Web conferência; Fórum de discussão; Chat; Avaliações; Tarefas; Questionários; Enquetes; Notícias; Vídeos; Referências; Arquivos.</p>
--	---	---

presença física de estudantes e servidores no ambiente institucional.

Art. 5º As/os docentes e as/os estudantes deverão utilizar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), obrigatoriamente, para registro acadêmicos (planos de ensino, notas, frequência, conteúdos) e preferencialmente como plataforma de mediação tecnológica digital do processo de ensino-aprendizagem, a partir dos seguintes recursos e atividades:

I. Webconferência;

II. Fórum de discussão;

III. Chat;

IV. Avaliações;

V. Tarefas;

VI. Questionários;

VII. Enquetes;

VIII. Notícias;

IX. Vídeos;

X. Referências;

XI. Arquivos.

precarização da força de trabalho. (Antunes, 2009, p. 234).

[...] tendência que gostaríamos de apontar é a da expansão do trabalho à domicílio, permitida pela desconcentração do processo produtivo. Através da telemática e das tecnologias de informação (além do avanço das formas de flexibilização e precarização do trabalho que estamos indicando), com o avanço da horizontalização do capital produtivo, o trabalho produtivo doméstico vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo. Desse modo, o trabalho produtivo a domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino. Cibertariado – o novo proletariado da era da cibernética que vivencia um trabalho (quase) virtual em um mundo (muito) real (Huws, 2003).

A cultura da internet acredita que a internet em si é a chave para construir um mundo melhor. A invenção da rede marca uma ruptura com o passado e uma oportunidade para abrir muitos antigos debates políticos e sociais. As corporações enxergam-se como participantes iluminadas nesses

Junto ao SIGAA foi recomendado o ecossistema G-Site (pacote google para educação): Google Hangout Meet para webconferência; Google Forms (Formulários) para avaliações on-line, tarefas, questionários e enquetes; Google Drive para compartilhamento de arquivos; Google Classroom (Sala de Aula) para notícias, atividades, materiais (vídeos, referências e arquivos); Google Docs (Documentos) para práticas educativas colaborativas com documentos; Google Sheets (Planilhas) para práticas educativas colaborativas com planilhas; Google Slides (Apresentações) para práticas educativas colaborativas com slides; Google Sites para práticas educativas baseadas em portfólio.

Caso o componente curricular tivesse carga horária prática, estas poderiam ser executadas de forma remota, com o auxílio de simuladores e plataformas virtuais acessíveis.

Como ferramentas e metodologias poderiam ser usados conteúdos educacionais digitais, desde que acompanhadas das orientações e formações necessárias.

A IES sugeriu a utilização das seguintes estratégias: Atividades com mediação em tempo real: web conferências,

Art. 6º Os aplicativos do ecossistema *G Suite For Education* (pacote google para educação) poderão ser utilizados como plataforma de mediação tecnológica digital do processo de ensino-aprendizagem, complementando a plataforma SIGAA.

§ 4º Quando o componente curricular abranger também uma carga horária prática, estas poderão ser executadas de

forma remota, com o auxílio de simuladores e plataformas virtuais, entre outros, desde que existam os recursos acessíveis às/aos estudantes, a partir de uma avaliação prévia da ementa, prevista no PPC, pela/o docente, em conjunto com o colegiado de curso.

§ 1º Como ferramentas e metodologias poderão ser usados conteúdos educacionais digitais, desde que acompanhadas das orientações e formações necessárias, priorizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem do SIGAA, com a possibilidade de integração com outros sistemas gratuitos e disponíveis para gerenciamento de conteúdo que o Ifal possua convênio/parceria, os quais deverão ser

debates, com um mandato social — e empresarial. O mantra do Google, “não seja perverso”, resume a crença de que a companhia tem uma missão moral, tanto quanto uma missão tecnológica. (Slee, 2019, p. 19).

Da pobreza global às liberdades civis, à educação e à saúde, a cultura de internet vê a combinação de tecnologia e de mentalidade empresarial como a chave para resolver os maiores problemas do mundo. Mas mercados, compartilhamento e bem social não se combinam facilmente (Slee, 2019, p. 21).

Três tipos de serviços dominam o que se entende, portanto, como Economia do Compartilhamento (Uberização): hospedagem (43%), transporte (28%) e educação (17%). (Slee, 2019, p. 28).

O Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) recomendaram que em países de renda média e baixa – onde o índice de acesso à internet por parte dos estudantes das escolas públicas é considerado um “problema” - que os sistemas educacionais devam desenvolver alternativas de “entrega de conteúdos” de acordo com as

webinários, lives, encontros virtuais, chats, fóruns de discussão, entre outros; Aulas on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica, devendo ser gravadas e disponibilizadas posteriormente; Materiais textuais, videoaulas, podcasts, fóruns, questionários on-line, atividades interativas, projetos, pesquisas, estudos dirigidos, simulações, entrevistas, experiências, entre outros; Vídeos educativos, de curta duração assíncronos; Correios eletrônicos, aplicativos de bate-papo e redes sociais; As atividades síncronas deveriam ser disponibilizadas também de forma assíncrona.

Ressaltando que em junho de 2021 a Google deixou de oferecer de forma ilimitada ferramentas do G-Suites, como o Google Meet que antes possibilitava reunião gravadas ilimitadas para até 100 pessoas. Estas limitações estavam previstas para serem implantadas para originalmente em meados de 2020, mas a pandemia fez a Google adiar.

Agora as instâncias administrativas estão, mais do que nunca, livres para exercer o poder direto sobre as suas aulas, agora ministradas nas plataformas (GIORDANI, 2018, p. 123).

disponibilizados por meio das seguintes estratégias:

I - Atividades com mediação em tempo real: webconferências, webinários, lives, encontros virtuais, chats, fóruns de discussão, entre outros;

II - Aulas on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica, devendo ser gravadas e disponibilizadas posteriormente;

III - Materiais textuais, videoaulas, podcasts, fóruns, questionários on-line, atividades interativas, projetos, pesquisas, estudos dirigidos, simulações, entrevistas, experiências, entre outros;

IV - Vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades;

V - Correios eletrônicos, aplicativos de bate-papo e redes sociais podem ser utilizadas para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais, e não poderão ser considerados para fins de avaliação;

especificidades dos estudantes, podendo mesclar o uso de televisão, rádio, materiais impressos, envio de mensagens por SMS, uso de aplicativos educacionais e outros produtos, em parcerias com empresas de tecnologias educacionais e de telecomunicações (Colemarx, 2020 *apud* (Melati e Cardoso, 2021, p. s/p).

Penso que o que nos é oferecido, como professores, é o falso poder de sermos utilizadores instrumentais das tecnologias, e não detentores e definidores dos seus usos. Simplesmente, porque há uma relação de poder que não está explícita, quando observamos a invasão do campo educacional por grandes empresas que oferecem plataformas educacionais” (Giordani, 2018, p.124).

Para alunos impossibilitados de acesso as TDIC a IES se dispôs a oferecer materiais didáticos impressos e/ou materiais digitais off-line (CD, DVD, pen drive, etc.), que deverão ser produzidos pela/o respectiva/o docente, contendo as orientações pedagógicas necessárias para o êxito das atividades. Para isso, o docente deveria preparar: Estudos dirigidos, tutoriais, apostilas, listas de exercícios, leituras, projetos, pesquisas, simulações, entrevistas, experiências, dentre outros; Vídeos educativos (de curta duração), videoaulas e podcasts e; período de ambientação e acolhimento.

VI - As atividades síncronas devem ser disponibilizadas também de forma assíncrona.

§ 2º - Para os/as estudantes que não possuem mediação tecnológica digital, serão disponibilizados pelo campus materiais didáticos impressos e/ou materiais digitais off-line (CD, DVD, pen drive, etc.), que deverão ser produzidos pela/o respectiva/o docente, contendo as orientações pedagógicas necessárias para o êxito das atividades, de acordo com as estratégias a seguir:

I - Estudos dirigidos, tutoriais, apostilas, listas de exercícios, leituras, projetos, pesquisas, simulações, entrevistas, experiências, dentre outros;

II - Vídeos educativos (de curta duração), videoaulas e podcasts.

Art. 18 O início do Ensino Remoto Emergencial contemplará o período de ambientação e acolhimento (uma a duas semanas), com o objetivo de retomar o vínculo institucional, contemplando a orientação às/aos estudantes e as

condições de compreensão das tecnologias da informação e comunicação.

Parágrafo único. O período de ambientação e acolhimento deverá ser elaborado pelas direções/chefias de departamento, coordenações de cursos, equipes pedagógicas, equipes da assistência estudantil e Napne.