

MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, CRISE TRABALHISTA E PANDEMIA DO COVID-19

Alex Dylan Freitas Silva*
(PUC/MG, Brasil)

Ana Cláudia Nascimento Gomes**
(PUC/MG, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v8i13.822>

Resumo: este artigo teve como objetivo a análise da mercantilização do ensino superior e do impacto das tecnologias digitais e da pandemia do coronavírus no nível de aprendizagem e no trabalho dos professores universitários. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica – com a análise de conteúdo (teórico-dedutiva e dialética), de forma qualitativa e quantitativa. A conclusão foi a de que o processo de mercantilização do ensino superior, as crises econômicas e a pandemia do COVID-19 impulsionaram a implementação do sistema de aulas virtuais, em hibridismo com as aulas presenciais, impactando a qualidade do ensino e o trabalho dos professores universitários, que passaram a enfrentar dificuldades com o volume de trabalho, com o domínio das novas ferramentas digitais e com o desafio de manter o nível de engajamento e de aprendizagem dos alunos.

Palavras-Chave: Avanço Tecnológico. Crise do Capital. Mercado de Trabalho. Trabalho Docente. Ensino Superior. Universidade.

COMMERCIALIZATION OF HIGHER EDUCATION, LABOR CRISIS, AND COVID-19 PANDEMIC

Abstract: this article aimed to analyze the commodification of higher education and the impact of digital technologies and the coronavirus pandemic on the level of learning and work of university professors. The methodology used was a bibliographical review – with content analysis (theoretical-deductive and dialectic), in

* Mestre em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), onde conclui o Doutorado em Direito do Trabalho, na condição de Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atua como docente na PUC/MG, na Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS); e na Nova Faculdade. Integra o Grupo de Pesquisa Retrabalhando o Direito (RED), da PUC/Minas, e o Grupo de Pesquisa Trabalho, Constituição e Cidadania, da Universidade de Brasília (UnB). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0962-9684>, E-mail: alex@pdsc.com.br

** Doutora em Direito Público pela Universidade de Coimbra, Portugal, com Pós-Doutorado pelo Centro Universitário do Distrito Federal. Atua como docente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e como Procuradora Regional do Trabalho no Ministério Público do Trabalho. Também atua como docente contratada na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (2023). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0445-3504>, E-mail: anaclaudianascimentogomes@hotmail.com

a qualitative and quantitative way. The conclusion was that the process of commodification of higher education, the economic crises and the COVID-19 pandemic boosted the implementation of the virtual class system, in hybridity with face-to-face classes, impacting the quality of teaching and the work of teachers. university students, who started to face difficulties with the volume of work, with the mastery of new digital tools and with the challenge of maintaining the level of engagement and learning of students.

Keywords: Technological Progress. Capital Crisis. Job Market. Teaching Work. University Education. University.

COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CRISIS LABORAL Y LA PANDEMIA COVID-19

Resumen: este artículo tuvo como objetivo analizar la mercantilización de la educación superior y el impacto de las tecnologías digitales y la pandemia de coronavirus en el nivel de aprendizaje y trabajo de los profesores universitarios. La metodología utilizada fue una revisión bibliográfica – con análisis de contenido (teórico-deductivo y dialéctico), de manera cualitativa y cuantitativa. La conclusión fue que el proceso de mercantilización de la educación superior, las crisis económicas y la pandemia del COVID-19 impulsaron la implementación del sistema de clases virtuales, en hibridación con las presenciales, impactando la calidad de la enseñanza y el trabajo de los docentes, quienes comenzaron a enfrentar dificultades con el volumen de trabajo, con el dominio de las nuevas herramientas digitales y con el desafío de mantener el nivel de compromiso y aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Avance Tecnológico. Crisis del Capital. Mercado de Trabajo. Trabajo Docente. Enseñanza Superior. Universidad.

Introdução

Há muitos anos o ensino superior vem passando por um processo gradativo de mercantilização capitalista, onde a busca por níveis exorbitantes de lucro parece não encontrar limites. A filosofia neoliberal, que hoje prevalece, está se expandindo rapidamente, tomando conta da maior parte das ações humanas em países de todo o globo terrestre. Quanto mais o Estado se afasta das relações privadas e comerciais, mais o mercado pressiona por flexibilização de normas – menos direitos sociais são protegidos. É o que tem acontecido com os direitos trabalhistas de professores universitários e com os direitos educacionais dos alunos de ensino superior e de toda a sociedade, sobretudo após as últimas crises econômicas e a eclosão da pandemia do COVID-19.

Tratar de crises econômicas mundiais é remontar um passado longínquo – séculos de história. No entanto, algumas crises relativamente recentes marcaram o começo de uma nova era do capitalismo na maior parte dos países do mundo. A crise de 1929 (Grande Depressão), por exemplo, desencadeou uma série de medidas intervencionistas voltadas para a injeção de capital na economia, mediante controle das atividades públicas e privadas, sobretudo econômicas. Ou seja, o Estado liberava verbas, porém controlava fortemente as relações públicas e econômicas. Já na década de 1970, por uma série de

fatores, uma nova crise econômica mundial se instalou, dessa vez forçando nações a injetarem verbas públicas na economia, porém com concomitante redução do controle sobre as atividades – sobretudo lucrativas. O mercado parecia se agigantar cada vez mais, conseguindo impor seus interesses sobre a sociedade.

Esse foi o cenário perfeito para a pavimentação das privatizações no campo da educação de nível superior. Onde quer que o mercado encontrasse novas alternativas de obtenção de lucro, havia sempre pressão por mais flexibilização de normas e mais afastamento do Estado, mesmo que isso contrariasse os interesses da sociedade. Foi o que aconteceu com o ensino superior. Mesmo com toda a sociedade mantendo amplo interesse no controle da qualidade do ensino, não foi possível barrar o avanço desse implacável processo de mercantilização.

No início, parecia que a maior preocupação era com a democratização do ensino. Ou seja, que mais pessoas pudessem ter acesso à escolarização de nível superior. Entretanto, com o passar dos anos, o ensino superior foi nitidamente perdendo qualidade, principalmente quando as intenções econômicas sobrepujaram o interesse pela qualidade. Diversas instituições de ensino, fortemente movidas pelo empenho de obter vultosas taxas de lucro, iniciaram um longo e inexorável processo de readequação ao mercado, promovendo cortes de gastos e deterioração da qualidade do ensino. Isso ficou ainda mais visível quando o ensino superior passou a ser exposto ao mercado de capitais e grandes instituições começaram a incorporar instituições menores.

Não só os alunos sentiram o peso dessa nova realidade, mas também os professores tiveram que conviver com o drástico movimento de precarização de seus direitos trabalhistas. Houve mais pressão por produtividade, redução da média de salários, flexibilização de horários, aumento da competitividade no mercado de trabalho, acréscimo no volume de serviço, redução da exigência de nível de diplomação e elevação da exposição ao desemprego. Além disso, aumentou-se a oferta de cursos à distância e de disciplinas virtuais, permitindo-se uma elevação ainda mais expressiva dos lucros empresariais, a despeito dos inúmeros pontos negativos para alunos e professores e da falta de planejamento.

E quando tudo já caminhava para uma sensível piora das condições de trabalho dos professores e de aprendizagem dos alunos universitários, veio a pandemia do COVID-19. O resultado foi mais pressão do capital sobre o Estado por mais liberação de verbas públicas e desregulamentação das atividades econômicas. No caso do ensino superior, mais liberalização de aulas virtuais e, por conseguinte, mais discussões a respeito da precarização do trabalho dos professores e da queda da qualidade do ensino superior.

Mercantilização do ensino superior

Para muitos autores, a mercantilização do ensino superior teve seu maior impulso a partir da crise da década de 1970. Nesse sentido, Chaves (2010, p. 484) explica que, após esse mencionado período, o capitalismo impôs um ajuste global por meio da abertura irrestrita ao mercado e à reorganização do espaço social. Países capitalistas do mundo inteiro, sobretudo do hemisfério sul do globo (subdesenvolvidos, em sua maior parte), foram induzidos a abrir seu mercado para o comércio internacional. Além disso, a forte

onda neoliberal pressionou países do mundo inteiro a privatizarem grande parte de suas atividades (tanto públicas quanto econômicas), incluindo os serviços ligados à saúde e à educação.

Foi o que aconteceu no campo da educação: privatizações, normatizações favoráveis aos interesses lucrativos, mundialização de diretrizes escolares. De acordo com Chaves e Amaral (Chaves; Amaral, 2016), organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sustentaram, para países periféricos (como os da América Latina), projetos de educação caracterizados pelo aprofundamento das privatizações, pela desnacionalização da educação e pela solidificação de um mercado educacional mundial. O Banco Mundial, por exemplo, realizou diversos acordos com países latino-americanos induzindo-os à imersão da educação no mundo capitalista, notadamente para a estimulação das ações voltadas para a obtenção de lucro (Chaves; Amaral, 2016, p. 51).

Nesse ponto, é importante destacar que, quando a economia global colapsou na década de 1970, as nações mais poderosas do globo disputavam intensamente a influência sobre os países subdesenvolvidos. Havia um mercado pujante que, se mais bem desenvolvido, poderia ser explorado, sobretudo para a exportação de produtos e dominação mercadológica. Chaves e Amaral (2016, p. 51) explicam que o “Consenso de Washington”¹ serviu para a criação de diretrizes econômicas a serem aplicadas nos países latino-americanos, como condição creditícia internacional.

Sobre o assunto, Batista (1994) explica que o governo norte-americano vinha recomendando, de forma insistente e por intermédio de entidades internacionais², que os países latino-americanos adotassem propostas neoliberais como condição para recebimento de cooperação financeira externa. Ideias como a revalorização da agricultura de exportação (voltadas para produtos primários, não industrializados), acordos bilaterais comerciais direta ou indiretamente relacionados aos interesses norte-americanos, privatizações (baseadas em argumentos de ineficiência do Estado), participação de organismos internacionais na administração dos recursos naturais (sob argumento de suposto interesse no equilíbrio ecológico mundial), vinculação de moedas nacionais ao dólar (em total contrariedade ao princípio da soberania e independência nacional), disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, investimento direto estrangeiro, desregulação e propriedade intelectual. Tais propostas levariam à redução drástica do Estado (e corrosão do conceito de nação) e à máxima abertura à importação de bens e serviços, bem como à entrada de capitais de risco. Isso tudo em nome da soberania absoluta de um mercado autorregulável.

Tratando especificamente das universidades, Santos (2005, p. 139) afirma que, nos últimos 30 anos, a universidade entrou numa crise institucional “provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas”. Ele explica que as universidades passaram a ser tratadas como uma mercadoria explorada pelo

¹ De acordo com Batista (1994), “Consenso de Washington” é uma denominação informal para uma reunião realizada em Washington (capital dos Estados Unidos) em novembro de 1989, organizada com o intuito de discutir academicamente reformas econômicas dos países latino-americanos.

² Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

comércio. Além do mercado universitário interno, emergiu um imenso mercado transnacional de educação superior – transformado em solução mundial para os problemas da educação pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio. Assim, estaria em curso a globalização neoliberal da universidade (Santos, 2005, p. 140-142).

Santos (2005, p. 145) também explica que, depois da segunda guerra mundial, o desenvolvimento do ensino universitário nos países centrais assentou-se na democratização por meio da ampliação do acesso e nos ditames econômicos de qualificação da mão de obra. Mas que, a partir de meados da década de setenta, em razão da crise econômica mundial, houve uma redução dos investimentos públicos na educação superior, a despeito de uma elevação da necessidade de qualificação de trabalhadores (na medida em que se desenvolvia a tecnologia). Contraditoriamente, aumentou-se a mão de obra qualificada relacionada com a economia fundada no conhecimento e, ao mesmo tempo, o emprego com baixíssimo nível de qualificação. E a globalização neoliberal permitiu o aprofundamento dessa dualidade do mercado, por meio da fuga de cérebros para o exterior e da terceirização de serviços (para empresas prestadoras de serviços altamente qualificados – que poderiam estar até mesmo situadas em outros países). Portanto, a segregação das atividades mais qualificadas poderia se dar dentro ou mesmo fora de cada país.

Esse cenário de globalização neoliberal aumentou, por conseguinte, a disponibilidade de mão de obra qualificada, resultando na contenção dos investimentos na universidade pública dos países centrais, pela redução do grau de prioridade. Ao mesmo tempo, a universidade pública tornou-se mais seletiva, no sentido de atender às novas demandas do mercado. Assim, diante da volatilidade das qualificações (pelas constantes evoluções tecnológicas e sociais), a formação universitária teve sua rigidez reduzida, sobretudo por meio de seu encurtamento e da criação de sistemas não-universitários de formação por módulos. Além disso, nesse contexto neoliberal capitalista de resposta às crises econômicas, aos poucos foram sendo substituídas as bolsas de estudos por empréstimos – transformando estudantes em consumidores do ensino superior (Santos, 2005, p. 146).

No caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, aprovada em 20 de dezembro de 1996, por exemplo, liberalizou a oferta de educação superior pela iniciativa privada no país, admitindo a finalidade lucrativa das instituições de ensino. De acordo com Chaves (2010, p. 485-486), as reformas educativas nacionais iniciadas na década de 1990 tiveram como cerne a diversificação e a flexibilidade dos sistemas de ensino – voltadas para a maior competitividade e para a contenção de gastos. Portanto, na prática, o governo brasileiro vem reformulando o ensino superior, restringindo gastos de acordo com a lógica mercadológica de qualidade e eficiência. Várias mudanças normativas têm sido editadas com espreque na expansão no ensino superior privado e na redução dos gastos com o ensino público.

Segundo Chaves, Santos e Kato (2020), embora já houvesse alguns ensaios anteriores para a mercantilização do ensino superior no Brasil, somente a partir de 1995, com o processo de financeirização adotado no país, é que o setor se tornou mais atrativo para investimentos do capital privado. Ademais, havia forte regulação promovida, sobretudo, pelo Ministério da Educação, inviabilizando a criação de instituições de ensino superior (IES) fora do contexto das universidades públicas – que possuíam um modelo que não podia se

dissociar do ensino, da pesquisa e da extensão (que eram condição de seu funcionamento). Com a aprovação da CF/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), permitiu-se o investimento maciço de capital privado na exploração lucrativa do ensino superior, além das bolsas de estudos destinadas a financiar as IES. Posteriormente, a partir de 2007, intensificou-se o processo de mercantilização da educação de nível superior, sobretudo em razão da abertura de capital das empresas educacionais na bolsa de valores.

Elas também explicam que a abertura do capital na bolsa das empresas de ensino superior e a concentração de capital permitiu a formação de grandes oligopólios. Universidades e centros universitários privados “passaram a formar grandes conglomerados ou holdings estabelecendo uma concorrência predatória e dificuldades para a manutenção de estabelecimentos de menor porte [...]” (Chaves; Santos; Kato, 2020, n. p.). Por conseguinte, houve um aumento no número de fusões e aquisições de IES. Segundo elas, atualmente há grandes monopólios de ensino superior no país: “Atualmente, as grandes companhias educacionais de capital aberto brasileiras (sociedades anônimas) com inserção no mercado de ações (BM&FBovespa), são a Kroton/Anhanguera (que se fundiram em um único grupo, em 2014), a Estácio Participações S.A, a Ânima Educação e a Ser Educacional” (Chaves; Santos; Kato, 2020).

Essas grandes corporações, obviamente, têm sido beneficiadas com fundos públicos, sobretudo por meio de programas de financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Além disso, o Estado também tem concedido isenções fiscais para as IES privadas. Os recursos destinados às IES por meio do FIES e do PROUNI cresceram 1.316,2% no período de 2003 a 2017, sendo que os investimentos nas universidades públicas federais cresceram apenas 155,6% (Chaves; Santos; Kato, 2020, n. p.).

Portanto, é indiscutível o processo de privatização, financeirização e mercantilização do ensino superior no Brasil – cenário que replica o que se repete em países de todo o mundo. Também é indiscutível que o capital tem imposto sua força no sentido de pressionar por mais injeção de verbas públicas em atividades exploradas pela iniciativa privada, bem como pela flexibilização de normas em favor dos interesses das empresas lucrativas. O neoliberalismo capitalista vivido há décadas só tem aumentado a tensão por mais cortes de gastos e maior elevação das taxas de lucro das instituições privadas de ensino superior. Obviamente, a consequência é a piora significativa das condições de trabalho de professores e demais prestadores de serviços dessas instituições – em razão da adoção implacável da lógica capitalista de corte de gastos e aumento da pressão por maior eficiência.

O impacto da mercantilização e da tecnologia no trabalho universitário

Como visto, as ideias de propriedade privada, lucro e acumulação de riquezas sempre foram inerentes ao sistema capitalista. Essa é a razão pela qual inúmeras empresas têm adotado métodos cada vez mais drásticos de redução de custos e elevação da eficiência. O ambiente de concorrência global também tem impulsionado a adoção maciça dessas medidas. Somado a isso, merece destaque o atual estágio de avanço tecnológico, que tem

propiciado às empresas a implementação de métodos capazes de aumentar a produtividade, ao mesmo tempo em que reduzem os gastos com mão de obra. Tem sido comum, por exemplo, a contratação de prestadores de serviços terceirizados por meio de *softwares* de *marketplace* ou de sistemas “uberizados”.

Além disso, aplicativos voltados para a eficiência na gestão de trabalhadores e para a interconectividade de pessoas estão impactando diretamente o mercado de trabalho, incluindo aqueles ligados aos serviços universitários. Essa é uma das razões de muitos denominarem a atual fase do capitalismo de “cognitiva”³. Hoje é possível aumentar o controle das atividades laborativas de uma forma oculta (disfarçada), induzindo o aumento da produtividade sem que o trabalhador possa perceber. Tudo isso se tornou possível a partir da implementação da tecnologia da informação no ambiente laborativo, junto da adoção de técnicas arrojadas de divisão do trabalho – impulsionadas pelo sistema toyotista.

Em 2005, Santos já alertava para os riscos que a virtualização de aulas (realizadas por meio da internet) trazia para o ensino superior – como a transnacionalização do mercado universitário, aumento da desigualdade (em razão do acesso às ferramentas tecnológicas) e crescimento da segmentação no conjunto global das universidades (Santos, 2005, p. 161-162). Hoje já se sabe que a própria qualidade do ensino deve ser levada em consideração, por inúmeros fatores – como o da interação entre alunos e professores, concentração nas salas de aulas virtuais, fragilidade da fiscalização do ambiente de sala de aula por parte dos professores, aplicação de avaliações, problemas de conectividade com a internet, falhas nas plataformas de transmissão de aulas, dentre inúmeras outras questões.

Sobre as condições de trabalho dos professores, Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 47) asseveram que as atividades docentes vêm sofrendo com a precarização imposta pela competição mercadológica (por exemplo, pela proliferação da contratação de professores meramente temporários), intensificação do regime de trabalho (com aumento de cargas horárias), flexibilização do trabalho (com imposição de novas tarefas, antes realizadas por trabalhadores colaboradores, como preenchimento de relatórios e formulários, captação de recursos, emissão de pareceres, etc.) e submissão a incontáveis e variadas formas de avaliação de desempenho.

De fato, o que se tem visto, não apenas nas atividades econômicas ligadas ao ensino superior, é um aumento da exigência de um “trabalho polivalente” (ou “multifuncional”, ou “qualificado”), “combinada uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas”, dirigidas para a produtividade (Antunes, 2009, p. 54).

Alguns autores passaram a chamar essa nova formatação do sistema de produção capitalista atual de toyotismo digital (Cosentino Filho, 2020, p. 419). A razão é a profusão das novas tecnologias de direção e supervisionamento do trabalho e a intensificação do processo de fragmentação e terceirização de atividades. Hoje é possível controlar as atividades laborativas dos empregados de uma forma quase invisível. Também é possível fracionar o trabalho em inúmeras pequenas tarefas atribuíveis a prestadores de serviços ou concentradas em profissionais que não as desempenhavam anteriormente – tudo baseado nas novas tecnologias cognitivas. O exemplo, reitere-se, é o que se pode repassar de

³ Fumagalli e Lucarelli (2007), por exemplo, escreveram um artigo intitulado “O modelo do capitalismo cognitivo: uma análise preliminar” (tradução nossa).

atividades por meio dos *softwares* de *freelancers*. Em relação aos professores, é notório o que se pode atribuir de atividades de apoio por meio das ferramentas digitais, como, por exemplo, o *Google Classroom*. Esta ferramenta, permite, por exemplo, atribuir ao professor a função de criar e transmitir materiais didáticos, manter contato em tempo integral com os alunos, lançar pontuações nos sistemas eletrônicos das instituições de ensino, dentre várias outras tarefas de suporte.

Nas palavras de Han (2018), as empresas estão forçando, de forma silenciosa, seus trabalhadores a produzirem mais em menor tempo. E isso tem sido feito por intermédio dessas novas estratégias de divisão do trabalho e das ferramentas digitais. O que se tem visto é uma indução oculta à produtividade intensiva, mexendo-se com o psicológico do trabalhador, seja por meio de estímulo ao trabalho excessivo ou por intermédio do medo relacionado à vigilância digital (sabidamente invisível). Esses mecanismos acabam levando o trabalhador a uma espécie de "autoflagelo" (Han, 2018, p. 85). Ele acaba se tornando "escravo de si mesmo", em atendimento aos ditames do sistema capitalista. Numa referência ao panóptico bethaminiano, Han acredita que o trabalhador, diante dessa nova realidade digital, "carrega consigo um panóptico no qual é, de uma só vez, o guarda e o interno. O sujeito digitalizado e conectado é um 'panóptico de si mesmo'" (Han, 2018, p. 85). Nesse sentido, em relação ao trabalho docente, é comum o controle de jornada por intermédio do acesso aos sistemas informatizados. Também são corriqueiras e constantes as avaliações de aulas realizadas pelos alunos, normalmente anônimas.

Schmidit (2017, p. 12) relata ser possível rastrear as atividades dos trabalhadores por meio da *internet*. O conhecido *big data* permite que empresas do mundo inteiro analisem dados fornecidos por *sites*, para saber o que e como os trabalhadores estão desempenhando suas atividades de forma *online*. É possível verificar as páginas que estão sendo visitadas, as teclas digitadas, a velocidade dos movimentos corporais, o tempo de inatividade. Enfim, toda informação útil é repassada para os *sites* por intermédio de *cookies*⁴ e depois tratadas e correlacionadas em sistemas preditivos (de previsão de condutas), a partir de algoritmos avançados de análise comportamental. No final, é gerada uma espécie de currículo automatizado do trabalhador, como resultado do julgamento algorítmico de sua meticulosidade, agilidade, erros, acertos, produtividade etc.

Mas não são apenas os algoritmos que servem para impulsionar as atividades dos trabalhadores (notadamente professores universitários). Atualmente tem sido utilizada uma técnica poderosa chamada de "gamificação"⁵. Schmidit (2017) explica que as mesmas ferramentas indutivas de alta performance utilizadas em jogos de videogames também estão servindo para instigar trabalhadores a produzirem mais. São feitas atribuições de recompensa de créditos, aferições de notas, apuração de resultados e classificações, bem como concessão de premiações. O trabalhador tem a sensação de estar dentro de um jogo de videogame, e passa a laborar intensamente e sem limites, como se fosse a

⁴ Conforme a BBC News Brasil (LIMPAR..., 2017), cookies "São arquivos pequenos enviados por sites e armazenados no navegador, onde registram dados sobre nós. Esses programas 'espíões' coletam informações-chave para a publicidade online, especialmente no que diz respeito aos anúncios exibidos de forma personalizada para cada usuário. Os cookies 'contam' às marcas e empresas como nos comportamos na *internet* para que possam exibir propaganda de acordo com nossos gostos e interesses".

⁵ "Gamificação é um termo adaptado do inglês – *gamification* - que define o emprego de técnicas comuns aos games em situações de não jogo. Ou seja, uma característica que, normalmente, aparece em jogos é adaptada para um contexto distinto, geralmente para motivar ou tornar uma tarefa mais prazerosa" (FIA, 2020). Um exemplo seria subdividir um trabalho complexo em partes (fases ou etapas), estipulando premiações para cada etapa completada.

personificação de seu próprio avatar. Isso é o que se costuma chamar de ludificação do trabalho, que transforma o ambiente em um simulacro de *game* (Schmidit, 2017, p. 12).

Outro exemplo de ferramenta digital de controle do trabalho é o *software* conhecido como *Enterprise Performance Management* (EPM). Por meio dele é possível monitorar as atividades dos trabalhadores “logados” na internet. A empresa Crossover, por exemplo, utiliza uma ferramenta conhecida como *worksmart* para controlar virtualmente o desempenho profissional. Ela faz a captura e o estudo dos metadados (como a velocidade de digitação, o uso de aplicativos, as imagens da *webcam*) permitindo uma análise apurada da performance do trabalhador (Stefano, 2020, p. 29). “Outras empresas comercializam ‘software’ de filtragem para ‘web’, como a Interguard, que registra e relata dados como o histórico da ‘web’ e a utilização da banda larga [...]” (Stefano, 2020, p. 29).

Para Druck (2011, p. 48) esse cenário “[...] tem levado a condições extremamente precárias, por meio da intensificação do trabalho (imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada de trabalho, polivalência, etc.) [...]” (Druck, 2011, p. 48). Esse tipo de precarização do trabalho tem como procedência “a gestão pelo medo, na discriminação criada pela terceirização, que tem se propagado de forma epidêmica, e nas formas de abuso de poder, através do assédio moral [...]” (Druck, 2011, p. 48).

Isso é o que se tem observado no ambiente do ensino superior, com a adoção do trabalho remoto de professores universitários. É indiscutível a escalada do número de cursos e disciplinas virtuais (realizadas por meio das tecnologias de videoconferência) adotadas pelas instituições de ensino. E essa nova realidade permite que um único professor seja designado para ministrar aulas para um contingente muito maior de alunos dentro de uma mesma sala de aula virtual – o que, obviamente, aumenta a responsabilidade e o volume de serviço. Quanto mais alunos, mais trabalho – mais provas a serem corrigidas, maior interação e disponibilidade para o trabalho (dentro e fora da sala de aula), mais cobrança, mais pressão, mais desgaste. Portanto, é indiscutível que as tecnologias, somadas à mercantilização do ensino superior, têm um imenso potencial de precarização do trabalho realizado pelos professores universitários. Até porque, com a possibilidade de condensação de turmas, aumenta-se a disponibilidade de mão de obra e, por conseguinte, a concorrência pelas vagas de emprego.

Essa foi a realidade constatada por Santos, Guimarães-Iosif e Chaves (2013, p. 85) em relação aos professores de um do campus da Faculdade Anhanguera. Segundo elas, por intermédio de um processo de reestruturação e de implementação de gestão racionalizadora, a empresa decidiu cortar gastos com pessoal (dispensando vários professores, principalmente mestre, doutores e professores mais antigos – que tinham salários mais elevados), reduzir o número de professores (aumentando o volume de trabalho daqueles que permaneceram), impor prazos e metas, aumentar o número de disciplinas ofertadas à distância, padronizar cursos (independentemente das especificidades de cada região em que eram oferecidos), condensar turmas, diminuir a carga horária dos cursos e padronizar currículos.

Elas explicam também que ideologia empresarial e a cultura globalizada está centrada na padronização, tanto de valores quanto de procedimentos. E que isso tem invadido o ambiente social, inclusive os espaços de formação educacional. Trata-se de processos

chamados de *macdonaldização*, voltados para a busca desenfreada por resultados – assentada no individualismo e na maximização dos lucros empresariais. No caso da instituição de ensino que elas pesquisaram (Anhanguera), verificou-se que os planos de ensino, currículos, programas e, até mesmo, a maneira de se ministrar as aulas eram pré-determinadas pela matriz de São Paulo (para uma instituição que ficava em outro estado). E isso, segundo elas, evidencia claramente a perda de autonomia das ações dos professores, em razão da centralização das decisões (Santos; Guimarães-Iosif; Chaves, 2013, p. 88).

Também foi percebido pelas autoras que a contratação de professores se dava, predominantemente, por hora/aula – regime que não remunera preparação de aula, correção de provas e trabalhos, orientação de alunos, realização de pesquisas e atuação em projetos de extensão, além de outras atividades. Viram, além disso, que o professor não podia, na instituição pesquisada (Anhanguera) utilizar referências bibliográficas diversas daquelas indicadas pela matriz empresarial, retirando total autonomia do professor. Notaram também que os professores da Anhanguera (no campus estudado) estavam sendo submetidos a jornadas de trabalho extenuantes – em cargas horárias semanais estendidas e fragmentadas. No final, a conclusão foi de notória flexibilização e acúmulo de tarefas impostos aos professores (Santos; Guimarães-Iosif; Chaves, 2013, p. 89).

Apesar dessa nova conjuntura que já se apresentava há anos, até pouco tempo, o número de cursos e disciplinas virtuais representava pequena porção da realidade prática do ensino superior, até mesmo por causa das barreiras normativas (que exigiam aulas presenciais na esmagadora maioria dos casos). Ocorre que o avanço da tecnologia e a eclosão da pandemia do COVID-19 impulsionaram essa nova tendência de ensino realizado por meio das plataformas digitais (longe do campus escolar)

Efeitos da pandemia do COVID-19 no ensino universitário

Até o início da pandemia do COVID-19⁶, coronavírus (SARS – CoV-2), países do mundo inteiro já vivenciavam uma realidade de crise econômica. E isso vinha determinando uma forte deterioração dos direitos sociais em âmbito internacional. Já havia claro processo de contenção de gastos em importantes áreas sociais – como a da saúde, da educação, da previdência e até do trabalho. E, no afã da obtenção de lucro, o capital, a despeito do evidente cenário de crise, vinha pressionando o Estado por mais liberação de verbas públicas e menos controle das atividades econômicas.

A pandemia do COVID-19 serviu para afundar, ainda mais, diversas nações na crise econômica que já estava instalada globalmente, abrindo caminho para mais pressão capitalista por injeção de verbas públicas na economia e mais liberalização normativa de atividades econômicas. O resultado, segundo Druck (2021), foi um expressivo aumento da desigualdade social e do rebaixamento do nível de emprego. Afinal, enquanto o capital se

⁶ Dominguez (2020, p 14) ressalta que o COVID-19 foi registrado pela primeira vez na província chinesa de Wuhan em dezembro de 2019, sendo declarada a epidemia pela OMS em janeiro de 2020.

interessa por liberdade, o trabalhador luta por intervenção estatal (em prol de igualdade). E, em tempos de crise, a população acaba compelida a aceitar o afrouxamento do controle estatal das contas públicas e das atividades econômicas. O problema é o resultado disso, que costuma vir rapidamente. As contas públicas começam a se deteriorar rapidamente e o capital passa a super explorar o trabalhador (na falta de maior regulação do mercado pelo Estado).

Veja-se o caso brasileiro, por exemplo. Antes mesmo da pandemia, os níveis de desemprego e de informalidade já eram notoriamente elevados. A pandemia do coronavírus apenas ajudou a acelerar a redução das taxas de ocupação. Druck também fala sobre isso. Segundo ela, conforme “PNAD contínua [...], no trimestre fevereiro/abril de 2020, houve uma redução de 4,9 milhões de ocupações em relação ao trimestre anterior. O número de desocupados atingiu 13.177 milhões de pessoas.” (Druck, 2021).

Nesse sentido, Souza e Carvalhido (2021, p. 83-84) explicam que, em razão da pandemia, além da quebra de empresas (que provocou a dispensa de milhares de trabalhadores), no Brasil, foram editadas as Medidas Provisórias nº 927/20 e nº 936/2020, flexibilizando diversas normas trabalhistas, sob o argumento de persecução da preservação do emprego. A MP nº 927/20, por exemplo, permitiu uma série de alterações contratuais independentemente de negociação coletiva. Como exemplo, pode ser citado o banco de horas com compensação pós-pandemia, a dilação da jornada de trabalho dos profissionais da saúde, a permissão de jornadas *home office* sem controle de horário, a autorização das férias coletivas e da antecipação de férias e feriados, a redução da fiscalização trabalhista e a exclusão do COVID-19 como doença ocupacional.

O fato é que as empresas, diante de um cenário de crise, puderam dispensar trabalhadores sem maiores entraves jurídicos⁷. Também puderam flexibilizar suas jornadas de trabalho; modificar o local da prestação de serviços (inclusive adotando o trabalho remoto); reduzir salários; modificar as atividades laborativas; dentre várias outras flexibilizações trabalhistas que foram autorizadas e que, possivelmente, poderão (em parte) permanecer mesmo após o fim da pandemia, se o Congresso assim autorizar. É por isso que se costuma dizer que as crises trazem oportunidades – porque os mais ricos conseguem se valer da fraqueza dos mais fracos, quando estes estão dispostos a aceitar “migalhas”.

Destarte, sob o ponto de vista macroeconômico, a pandemia permitiu que os ricos ficassem mais ricos e os pobres, mais pobres. Aumentou-se claramente o nível de desigualdade social, conforme esclarecem Albuquerque e Ribeiro (2021, p. 8). Grande parte dos empregos medianos foram dissolvidos no período da pandemia. Inúmeras pessoas, com isso, foram empurradas para atividades laborativas altamente precarizadas.

De acordo com Dominguez (2020), dados divulgados pelo Departamento de Trânsito de São Paulo (DETRAN-SP), por exemplo, apontam para uma elevação do número de pedidos de inclusão de registro de exercício de atividade remunerada (EAR) na carteira nacional de habilitação (CNH), em relação aos motoristas da região de São José dos Campos. O aumento foi de cerca de 22% entre maio de 2019 e maio de 2021, enquanto o

⁷ Como se sabe, inúmeras convenções coletivas, por exemplo, condicionam a dispensa massiva de trabalhadores a condições econômicas nacionais desfavoráveis. O mesmo ocorre com a dispensa de empregados públicos, cuja dispensa deve ser motivada (podendo se justificar por questões econômicas).

Estado de São Paulo teve uma elevação de 10,7% nesse mesmo período. Tudo indica que esse crescimento está diretamente relacionado ao aumento do número de motociclistas entregadores que trabalham com aplicativos uberizados. E isso, notoriamente, está ligado às políticas de isolamento social adotadas, segundo a Associação dos Observadores do Meio Ambiente e do Patrimônio Cultural de Minas Gerais (2021). As pessoas foram forçadas a utilizar mais as ferramentas digitais associadas ao comércio virtual, para que pudessem permanecer o maior período possível dentro de suas próprias residências.

Portanto, além de provocar o aumento dos níveis de desigualdade social, a pandemia do COVID-19 também ajudou a impulsionar a velocidade da implementação das tecnologias informacionais no cotidiano das pessoas. Um processo que vinha lento, mas que acelerou abruptamente nesse período. Pessoas que tinham receio de comprar pela internet se viram obrigadas a utilizar essas novas ferramentas virtuais, assim como pessoas que não eram acostumadas a se reunir por meio de videoconferência passaram a conviver mais intensamente com essa nova realidade. É o que aconteceu no ensino superior. A grande maioria dos professores universitários, mesmo os que não estavam acostumados com isso, passaram a lecionar suas aulas virtualmente.

Quanto a essa questão, o Ministério da Educação (MEC) editou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do coronavírus (Brasil, 2020). De acordo com [Karla Saraiva, Clarice Salette Traversini e Kamila Lockmann](#), a diferença dessas aulas virtuais para o ensino à distância (EaD) é a sincronicidade. Ou seja, no EaD o professor nem sempre precisa manter interatividade em tempo real com os alunos – grande parte das aulas pode ser gravada. Além disso, fatia significativa do trabalho pode ser delegada a um tutor, sendo que as avaliações costumam ser padronizadas – substituindo-se a vigilância pelo cumprimento de metas (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 7).

O desafio quanto a esses novos métodos de ensino remoto, segundo as mencionadas autoras, é que os professores têm sido demandados em tempo integral pelos alunos, atendendo-os remotamente durante todo o dia por meio das diversas tecnologias avançadas de comunicação (como o *WhatsApp*). Além disso, os professores passaram a ter uma maior demanda por planejamento, disponibilização de materiais, envio de atividades – além das respectivas correções e interações com alunos (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 7). Como dito anteriormente, o professor foi obrigado a absorver uma série de tarefas que antes podiam ser realizadas por pessoal de apoio. Nas condições atuais, o professor, por exemplo, passa a ser responsável pelo lançamento no sistema das instituições de ensino de uma série de informações que antes eram transmitidas por auxiliares de ensino ou por simples material impresso (como os dados contidos em um plano de ensino, ou as perguntas e respostas de avaliações, ou mesmo os dados dos materiais disponibilizados).

As autoras também mencionam que essa nova sistemática tem colocado os professores em uma jornada 24/7, numa espécie de escolarização *delivery* (ou em domicílio, ou a pronta entrega), na qual o planejamento se dissocia da execução. Os professores planejam e a família participa da execução do aluno dentro de sua própria casa.

E mesmo que as instituições utilizem plataformas digitais para encontros virtuais, muito do ensino se dá por meio de vídeos gravados, material remetido para a casa dos alunos, documentos enviados eletronicamente (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 12-

13). O obstáculo, mais uma vez, é a falta de controle e vigilância por parte dos professores, o que, obviamente, compromete a qualidade do ensino e o nível de aprendizagem.

Já Castaman e Rodrigues (2020, p. 15-16) asseveram que um outro contratempo enfrentado pelos professores é a questão da concentração dos alunos nos estudos quando estão conectados nas redes. A maioria utiliza a *internet* maciçamente para lazer e distração, tendo imensa dificuldade de se desconectar do entretenimento para se concentrar nos *softwares* ligados às atividades estudantis. Além disso, os professores encontram imensa dificuldade de operar as inúmeras ferramentas digitais de ensino. E isso acaba levando-os a grande dispêndio de tempo e de energia, elevando significativamente a sensação de estresse.

Por sua vez, Ferreira, Branchi e Sugahara (2020, p. 25) constatam que os professores têm grande dificuldade de visualizar o real nível de absorção de conteúdo pelos alunos quando as aulas são realizadas virtualmente. Muitos professores reclamam de um silêncio sepulcral nas salas de aulas virtuais – dado o elevado absenteísmo e a baixa participação dos discentes. O fato de o aluno estar *online* não significa que ele esteja realmente assistindo e participando das aulas.

É claro que não se pode olvidar dos benefícios que os sistemas remotos proporcionam tanto para alunos quanto para professores. O problema é a quantidade de pontos negativos que se avolumam nesse contexto digital. E o ponto principal deve ser, sem dúvida alguma, a análise da qualidade do ensino. Será que o nível de aprendizagem se manterá, ou mesmo elevará, com uma eventual permanência e proliferação do ensino remoto? Ne média, os alunos sairão com igual ou maior volume de conhecimento e nível de aprendizagem em comparação com as aulas presenciais? Essa parece ser a análise mais importante a ser discutida para o futuro das universidades.

O que parece óbvio, novamente, é o fato de as crises trazerem oportunidades para aqueles que detêm o capital. Nesse sentido, parece óbvio que as instituições de ensino interessadas em lucro desejam a flexibilização de normas, no sentido de se autorizar o maior percentual possível de carga horária virtual. Afinal, no sistema digital de ensino, um único professor poderia lecionar, por exemplo, para mais de uma turma ao mesmo tempo. Com isso, as IES poderiam economizar na contratação desses profissionais universitários. Esse é só um exemplo, mas a própria economia com os custos de manutenção de locais físicos já representaria uma razão para as instituições defenderem o ensino remoto. É por isso que já se percebe uma pressão imposta sob o governo por mais flexibilização desse tipo.

Até pouco tempo atrás, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria 1.428/2018, autorizava que as IES adotassem até o máximo de 20% da carga horária dos cursos superiores em formato EaD (ensino à distância). Esse percentual poderia ser ampliado para 40% caso a instituição atendesse a alguns critérios, como: credenciamento, oferecimento de curso de graduação na modalidade EaD, não estar a instituição em processo de supervisão, avaliação do curso no conceito igual ou superior a 4 pelo MEC, dentre outros (Brasil, 2018).

Já no final de 2019, o MEC editou a Portaria nº 2.117/2019, autorizando que todos os cursos, exceto os de medicina, tenham 40% da sua carga horária realizada na modalidade EaD. Para tanto, os cursos deveriam possuir nota igual ou superior a 3 junto ao MEC em

relação aos seguintes indicadores: metodologia, atividades de tutoria, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2019).

Atualmente, já se fala em ensino híbrido, que mescla aulas presenciais com aulas virtuais, conforme esclarece Ismar Frango Silveira. Para ele, há uma tendência de adoção dessa modalidade de ensino após o final da pandemia (Silveira, 2021, p. 4). Essa é uma perspectiva com a qual concordam Carvalho, Silva e Firmino (2021, p. 92-93). Para elas, é possível extrair mais pontos positivos do que negativos. Entretanto, também admitem que é necessária uma formação mais adequada dos professores para atuarem com essas novas ferramentas digitais. Por fim, elas ressaltam que o mais importante é o engajamento, tanto de alunos quanto de professores, seja na forma virtual ou na presencial.

Enfim, independentemente dos benefícios ou prejuízos, parece claro que a tendência será mesmo a de implementação gradativa dessas novas sistemáticas de ensino – que englobem aulas virtuais e aulas presenciais. A razão principal, inicialmente, é econômica, pois, como demonstrado, há interesses capitalistas envolvidos. E, em tempos de crise e de neoliberalismo, quem sofre são os que mais necessitam de proteção – seja trabalhador, professor ou aluno. O Estado acaba cedendo às pressões mercadológicas do sistema capitalista.

Mas um outro motivo importante é sim a evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, que, sabidamente, trazem benefícios e também malefícios para vários setores da vida em sociedade. E a experiência mostra que não é possível lutar contra a difusão e infiltração das inúmeras ferramentas tecnológicas no meio social. O enraizamento do universo digital é algo absolutamente irreprimível e irrefreável. É um caminho sem volta, que pode e deve ser controlado pelo Estado por meio de normatização. Do contrário, só restarão os interesses econômicos, que preponderarão sobre todos os interesses sociais ligados à educação.

Conclusão

Não há dúvida de que o ensino superior está passando por um longo e “doloroso” processo de mercantilização, cujas raízes estão arraigadas na crise econômica da década de 1970, quando o sistema neoliberal começou a preponderar em inúmeros países de todo o planeta. Foi nessa época que países desenvolvidos e organismo internacionais passaram a estimular a economia de países periféricos, sob o condicionamento de abertura de mercado, flexibilização de normas e liberalização da economia.

O ensino superior, que, até então, era dominado pelo controle estatal, foi sendo, gradativamente, entregue à exploração do capital privado. De sorte que, antes, não se falava em expansão da exploração lucrativa da educação de nível superior. Havia uma clara noção de que o ensino era de interesse social e deveria ser organizado e mantido majoritariamente pelo poder público. No entanto, com a crise econômica de 1970, houve uma mudança de rota, e diversos países do mundo começaram a flexibilizar suas normas sobre educação, permitindo que a iniciativa privada tivesse menos entraves para a exploração econômica dessa atividade, tão cara aos interesses nacionais. O argumento adotado era de democratização do ensino superior. E isso acabou estimulando não apenas

a flexibilização do ensino, mas também a injeção de verbas públicas nesse novo mercado, principalmente por meio de bolsas de estudo.

Com o tempo, o interesse na elevação dos níveis de lucro foi superando a intenção de manutenção ou de elevação da qualidade do ensino, e as instituições começaram a cortar gastos, padronizar os serviços e investir em publicidade. Além disso, começaram a implementar a educação à distância e o ensino virtual, também como fórmula de contenção de custos e expansão do alcance espacial dos serviços universitários. Com isso, puderam reduzir o quadro de professores universitários e aumentar o número de alunos. Um único professor passou a ser designado para dar aulas para mais de uma turma ao mesmo tempo, já que o ambiente virtual possibilita esse tipo de manobra.

Para os professores, o resultado foi uma progressiva precarização das condições de trabalho. Uma série de consequências negativas foram sendo desencadeadas com o passar do tempo, como: o aumento da disputa por emprego, da carga horária, do volume de trabalho extraclasse, do estresse com cobranças, das exigências por conhecimentos informacionais, da disponibilidade fora de sala de aula. Além disso, reduziram-se as exigências por diplomação dos docentes, do nível de controle da sala de aula e do comprometimento dos alunos, do rigor avaliativo de desempenho discente e da qualidade do ensino.

A pandemia do coronavírus (COVID-19) apenas acelerou um processo que vinha lento, de desregulamentação das atividades de ensino superior, de deterioração dos direitos trabalhistas dos professores e de redução da qualidade do ensino. Além disso, impulsionou a adoção maciça dos sistemas de aulas remotas, sem qualquer tipo de planejamento e controle. Tudo foi sendo feito da forma mais açodada possível, dada a emergência da situação.

E, ao que tudo indica, as instituições empresariais (e lucrativas) de ensino deverão se valer de um velho e famoso aforismo: "com crise se cresce". Grandes instituições incorporarão instituições menores. O novo mercado do ensino superior pressionará por mais flexibilização, sobretudo no que tange à liberalização de aulas remotas. E mais cortes de gastos serão promovidos, por meio, por exemplo, da dispensa de professores "mais caros" e da condensação de turmas em salas virtuais. E o primeiro passo será a transformação de cursos presenciais em cursos híbridos (com a mescla de aulas virtuais com presenciais). Esse, pelo menos, é o cenário que se desenha. Sobre a qualidade do ensino, somente o tempo poderá trazer as respostas para as dúvidas que hoje se apresentam.

Referências

ALBUQUERQUE, Mariana Vercesi de; RIBEIRO, Luis Henrique Leandro. Desigualdade, situação geográfica e sentidos da ação na pandemia da COVID-19 no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/YnJk6W34PYN9G5jp39kzCdy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação o trabalho. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASSOCIAÇÃO DOS OBSERVADORES DO MEIO AMBIENTE E DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE MINAS GERAIS. **Teremos maldades e leis “Frankenstein” nesse dezembro na Assembleia Legislativa de MG?**. Belo Horizonte: LEIA, 3 dez. 2021. *Site*: LEIA. Disponível em: <https://leia.org.br/teremos-maldades-e-leis-frankensteins-nesse-dezembro-na-assembleia-legislativa-da-politica-de-mg/>. Acesso em 28 de jun. 2021.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. **Caderno Dívida Externa**, São Paulo, n° 6, n. p., set. 1994. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 31 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 2.117, de 06 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 18 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

CARVALHO, Eloane Aparecida Rodrigues; SILVA, Altina Abadia; FIRMINO, Janaína Karla Pereira da Silva Rodrigues. Trabalho docente no ensino superior: limites e perspectivas na construção do ensino híbrido. **Revista Uniaraguaia**, v. 16, n. 2, p. 80-94, 2021. Disponível em: <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1046/VOL16-2-ART-08>. Acesso em: 03 fev. 2022.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. e180963699-e180963699, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699/3909>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPRVBR78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 49-72, out.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPRVBR78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; KATO, Fabíola Bouth Grello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 08, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70063/40309>. Acesso em: 26 jan. 2022.

COSENTINO FILHO, Carlos Benito. Neotaylorismo digital e a economia do (des)compartilhamento. *In*: Rodrigo de Lacerda Carelli; Tiago Muniz Cavalcanti; Vanessa Patriota da Fonseca. (Org.). **Futuro do Trabalho**: os efeitos da revolução digital na sociedade. 1. ed. Brasília: ESMPU, 2020. v. 1, terceiro capítulo, p. 417-429.

DOMINGUES, Bruno. Alerta global: novo coronavírus é a sexta emergência em saúde pública de importância internacional declarada pela OMS. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 210, p. 14-21, mar 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/40590/2/Radis210BrunoDominguez.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

DRUCK; Maria da Graça. A tragédia neoliberal, a pandemia e o lugar do trabalho. **O social em questão**, Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v. XXIV, n. 49, p. 11-34, jan. 2021. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/3_DRUCK.PDF. Acesso em: 29 jul. 2021.

DRUCK; Maria da Graça. Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, p. 37-57, 2011.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1 (sup), 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464/2700>. Acesso em: 02 fev. 2022.

FUMAGALLI, Andrea; LUCARELLI, Stefano. A model of Cognitive Capitalism: a preliminary analysis. **European Journal of Economic and Social Systems**, Lavoisier, v. 20 (1), p. 117-133, 2007. Disponível em: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/28012/1/MPRA_paper_28012.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

FIA – FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. **Gamificação: o que é, vantagens e como implementar**. Rio de Janeiro: FIA, 29 jul. 2020. *Site*: FIA. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/gamificacao/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Tradução de Alfredo Bergés. Barcelona: Pensamiento Herder, 2014.

LIMPAR, ativar e gerenciar cookies no Chrome. **BBC News Brasil**, [S. /], 27 jul. 2017. Tecnologia. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-40730996>. Acesso em: 07 jul. 2021.

LINS, Vinícius Ferreira. A economia política da financeirização: possíveis implicações no mundo do trabalho. **Revista economia e desenvolvimento**. Santa Maria, RS, v. 31, e1, p. 1-13, 2019. DOI: 105902/1414650936085, ISSN: 2595-833X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/eed/article/view/36085/pdf> . Acesso em: 08 jul. 2021.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37-53, 2006.

SANTOS, Aline Veiga dos; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobre implicação no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5123/4101>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, sociedade & culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/96322/1/A%20universidade%20no%20seculo%20XXI%20para%20uma%20reforma%20democratica.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, PR, Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SCHMIDT, Florian Alexander. **Digital labour markets in the platform economy**: mapping the political challenges of crowdwork and gig work. Bonn, Ale: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2017. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/13164.pdf> . Acesso em: 22 jul. 2021, p. 12.

SILVEIRA, Ismar Frango. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. Especial, 2021. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/557/374>. Acesso em: 03 fev. 2022.

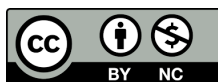
SOUZA, Aysha Jordhana Matias de; CARVALHIDO, Aline Carneiro Magalhães. Os limites constitucionais da flexibilização juslaboral na pandemia do COVID-19. **Revista Científica UNIFAGOC-Jurídica**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/juridico/article/view/834/621>. Acesso em: 03 fev. 2022.

STEFANO, Valério de. Automação, inteligência artificial e proteção laboral: padrões algorítmicos e o que fazer com eles. *In*: Rodrigo de Lacerda Carelli; Tiago Muniz Cavalcanti; Vanessa Patriota da Fonseca. (Org.). **Futuro do Trabalho**: os efeitos da revolução digital na sociedade. 1. ed. Brasília: ESMPU, 2020. v. 1, cap. texto introdutório, p. 21-61.

Submetido em: 28/08/2023

Aprovado em: 28/11/2023

Publicado em: 29/12/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)