

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RUAN CARLOS PEREIRA COSTA

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: INTERFACES COM O DIREITO  
FUNDAMENTAL AO TRABALHO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

UBERABA/MG  
2022

RUAN CARLOS PEREIRA COSTA

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: INTERFACES COM O DIREITO  
FUNDAMENTAL AO TRABALHO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

UBERABA/MG

2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

C823d Costa, Ruan Carlos Pereira.  
Docência no ensino superior privado: interfaces com o direito fundamental ao trabalho e o ensino remoto emergencial / Ruan Carlos Pereira Costa. – Uberaba, 2022.  
141 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem. Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio.

1. Educação. 2. Professores – Condições sociais. 3. Ensino. 4. Capitalismo – Trabalho. I. Cecílio, Sálua. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

Ruan Carlos Pereira Costa

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: INTERFACES COM O DIREITO  
FUNDAMENTAL AO TRABALHO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 28/11/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Sálua Cecílio (Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Lima Paniago  
Universidade Católica Dom Bosco.



Prof. Dr. Vânia Maria de Oliveira Vieira  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

**A todos os meus familiares que, com todo o amor, me apoiam, incondicionalmente.**

## AGRADECIMENTOS

Olhando para trás, quando da minha inscrição e submissão ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – (PPGE) – Mestrado Acadêmico, não imaginava quantas mudanças e desafios estavam por vir em minha vida. Vivíamos um cenário de muitas incertezas e de um caos generalizado na saúde pública mundial em virtude da eclosão da pandemia. Naquele momento, sequer tínhamos a certeza de estarmos saudáveis ou mesmo vivos no dia seguinte.

Apesar de todas as incertezas que pairavam naquele momento, tive a imensa alegria de ser bem acolhido pelo PPGE da UNIUBE: um grupo de professores extremamente competentes e comprometidos com o desenvolvimento dos alunos. Agradeço a cada um deles pelos valiosos conhecimentos transmitidos durante todas as aulas e atividades desenvolvidas durante o curso.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio, exemplo de sabedoria e humildade, minha eterna gratidão. Desde a primeira semana de aula no mestrado, com muito vigor, competência e, principalmente, muita paciência, me guiou nesta jornada. As descobertas foram e ainda têm sido inúmeras e profundas para mim neste universo da educação, todas muito bem direcionadas por minha orientadora. Levo todos esses conhecimentos junto a mim na construção deste trabalho e para além dele, nos caminhos da vida.

Agradeço a Deus, por ter me permitido acordar todos os dias e ter me proporcionado saúde para seguir firme em busca de meus objetivos. Tive o privilégio de sempre ser abençoado em minha jornada, o que me permitiu ter forças para que mesmo em um ambiente de incertezas pudesse ter forças para seguir adiante.

Junto a Deus estão todos os meus familiares. São eles que, neste plano terreno, caminham junto a mim, de mãos dadas. Sou grato e sempre serei àqueles que deram a sua vida para que eu pudesse ter a minha. Sou honrado por ter a benção de poder viver e, agora, construir o amor de uma família todos os dias.

## RESUMO

A Educação e o Direito nunca estiveram tão entrelaçados como no atual momento de crise sanitária vivenciada pela população mundial do século XXI. Nesse sentido, o Direito emerge como o principal instrumento do Estado Democrático que irá regular as relações durante esse estado de excepcionalidade sanitária. Na Educação, essas regulamentações foram realizadas por meio de sucessivas portarias, recomendações e, principalmente, pela lei 14.040/2020, que regulamentou a possibilidade de desenvolvimento das atividades pedagógicas de maneira não presencial, sancionando o ensino remoto emergencial (ERE), que impactou diretamente o trabalho do profissional docente em todos os níveis, mudando substancialmente tanto as rotinas como os recursos de ensino e a educação de modo geral. Nessa direção, esta pesquisa, vinculada à linha Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade (GEPETTES), tem como objeto o trabalho docente no ensino superior privado em seu formato remoto emergencial na pandemia. Tem como problema analisar as implicações decorrentes para o trabalho e a profissão docente no nível superior privado com o advento da lei 14.040/2020 nesse contexto de excepcionalidade sanitária e dada a eclosão da pandemia causada pelo SARS-CoV-2. O objetivo geral é compreender as alterações do trabalho docente no ensino superior privado a partir da promulgação da lei 14.040/2020, que instituiu o ERE, observado o cenário do capitalismo de vigilância e da pandemia vivenciado pela sociedade do século XXI. Como objetivos específicos analisar a legislação brasileira atinente ao direito fundamental social ao trabalho, tendo em vista o destaque à sua dimensão ontológica; investigar de que modo foram desenvolvidas as atividades pedagógicas de cunho não presenciais por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação, autorizadas expressamente pela legislação supracitada; compreender as relações entre o capitalismo de vigilância, o neoliberalismo e possíveis influências na instalação e permanência possível do ensino remoto no formato de ensino híbrido. Apresentam-se como referenciais teóricos Antunes (2020), Contreras (2012), Dal Rosso (2008), Dardot e Laval (2016), Harvey (2014), Sarmiento (2016), Zuboff (2020). A metodologia compreendeu uma revisão da literatura a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental conjugada com uma busca em duas bases de dados – SciELO e LILACS – a partir da utilização de descritores predefinidos e filtros temáticos abrangendo o período crítico da pandemia entre os anos de 2019 e 2022. Dentre os resultados, tem-se que a regulamentação do ERE pela lei 14.040/2020 trouxe severas mudanças para o exercício da profissão docente no ensino superior privado, sobretudo pela intensificação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), a virtualização das atividades profissionais, a precarização do profissional e a sobrecarga de trabalho. Portanto, tudo indica que a referida legislação poderá se constituir em um “divisor de águas” para que, posteriormente, seja cogitada a implantação, no Brasil, por meio de legislação expressa, da educação híbrida e/ou a institucionalização do ERE para situações temporárias de crises institucionais, sanitárias, econômicas ou mesmo de conflitos internos ou externos.

**Palavras-chave:** ensino remoto emergencial; capitalismo de vigilância; precarização do trabalho.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO, TRABALHO E DIGNIDADE: FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>21</b>
2.1	Conceito de Dignidade Humana .....	22
2.2	Dimensões dos Direitos Fundamentais .....	29
2.3	Direito fundamental social ao trabalho e sua fundamentalidade formal e material .	36
2.4	Trabalho decente sob o prisma da Organização Internacional do Trabalho .....	43
<b>3</b>	<b>TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .....</b>	<b>50</b>
3.1	Lei 14.040/2020 e implantação do ensino remoto emergencial no Brasil .....	51
3.2	Ensino remoto emergencial.....	58
3.3	Uso intensivo das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino remoto emergencial e suas implicações laborais .....	65
3.4	O futuro do trabalho docente do ensino superior privado.....	73
<b>4</b>	<b>PROFISSÃO DOCENTE NO CAPITALISMO GLOBAL E DE VIGILÂNCIA ...</b>	<b>82</b>
4.1	Capitalismo global e de acumulação flexível: bases e relações com o capitalismo de vigilância.....	83
4.2	Terceira Modernidade e sociedade sob vigilância .....	91
4.3	Desafios para a profissão docente do ensino superior privado .....	100
4.4	Trabalho decente: realidade ou utopia?.....	109
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DL	Decreto-Lei
DSR	Descanso Semana Remunerado
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Ensino a Distância
EUA	Estados Unidos da América
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPIN	Emergência em Saúde Pública Nacional
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
SAV	Salas de Aulas Virtuais
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	Universidade de Uberaba
WWW	<i>World Wide Web</i>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de programas e aplicativos utilizados para as aulas em tempo de pandemia.....	68
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## MEMORIAL

Esta pesquisa está ligada a uma trajetória acadêmica orientada por interesses correlatos. No ano de 2009, tive a oportunidade de ingressar no curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas/MG. Um curso dedicado ao estudo das legislações que cercam a realidade brasileira, mas também com fortes abordagens sociológicas e filosóficas em uma dimensão da formação básica. Assim, em uma perspectiva pessoal, esta pesquisa se apoia em experiências adquiridas durante alguns anos de exercício profissional em um escritório de contabilidade e, posteriormente, no fórum local, onde tive a oportunidade de aliar a teoria à prática profissional. Durante essa jornada, a familiaridade com os direitos trabalhistas e, conseqüentemente, previdenciários, foi mais evidente e favoreceu uma escolha de objeto que me permitisse desenvolver um objeto de pesquisa nesta linha teórica. Nesse sentido, me dediquei à pesquisa voltada para a “Análise Constitucional acerca do Plano de Inclusão Previdenciária”, a qual me permitiu aprofundar nas questões que permeiam os direitos do trabalhador e suas complexidades teóricas e práticas aliadas ao trabalho laboral.

A referida pesquisa acadêmica me permitiu concluir a graduação em Direito e perseguir meus objetivos profissionais – através da advocacia – e acadêmicos, por meio de pós-graduações *lato sensu*. No ano de 2016, novamente tive a oportunidade de aprofundar meus estudos através de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Direito Público pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Seguindo a mesma linha acadêmica de pesquisa, me dediquei a estudar um dos direitos fundamentais sociais encartados recentemente pela Constituição Federal (CRFB/88), naquela ocasião, o direito ao transporte. Ou seja, um direito intrinsecamente ligado ao cotidiano do trabalhador e que veio marcado por intensos debates – catapultados pelas Jornadas de Junho – de cunho social, político e econômico. Com forte abordagem sociológica, mas com o enfoque principal na seara jurídica, essa pesquisa revelava alguns pontos que ainda mereciam ser estudados. Para além do processo constitucional que envolveu a promulgação desse direito, os contextos social e econômico também mostravam a força para seu surgimento.

Nesse sentido, ingressei no curso de mestrado em Educação da UNIUBE para que pudesse continuar a pesquisar essa temática. A linha de pesquisa se adequa aos objetivos perseguidos com o desenvolvimento do trabalho acadêmico, permitindo que haja um aprofundamento e, conseqüentemente, uma continuidade de todos os trabalhos outrora desenvolvidos durante minha jornada acadêmica e profissional.

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 iniciou-se como uma promessa de superação de todos os desastres e dificuldades que assolaram o Estado brasileiro no ano de 2019, a exemplo do desastre ambiental que deixou a marca de 270 mortes com o rompimento da barragem de Brumadinho em Minas Gerais<sup>1</sup>. As dificuldades não pararam por aí. Escândalos políticos foram noticiados diuturnamente, gerando mais investigações e prisões de políticos do alto escalão no âmbito da operação lava-jato<sup>2</sup>, além de tragédias sociais, como o ataque à escola estadual professor Raul Brasil, no interior paulista, na cidade de Suzano, que causou a morte de nove pessoas e deixou 11 feridos, após dois adolescentes dispararem com arma de fogo em direção aos seus colegas.

Outros problemas de ordem política e social acompanharam o desenrolar do ano de 2019 e exigiram dos recém-empossados, Presidente da República e Governadores, junto aos demais governantes, uma política eficiente. Medidas de apoio ao crescimento econômico, enxugamento de gastos públicos, investimentos na área educacional, entre outras medidas focadas na eficiência da gestão pública, passaram a ser exigidas.

Muito se prometeu para o ano que estava por vir, sobretudo em virtude do entusiasmo gerado pelo crescimento de 1,1% da economia brasileira ao final do ano de 2019 (IBGE, 2019), dando um sinal de otimismo. O ano de 2020 iniciava-se, então, como uma esperança de estabilidade e soerguimento econômico, o que poderia elevar o Brasil a um dos principais expoentes no cenário econômico mundial.

No entanto, não havia sido previsto – em qualquer cenário – que uma catástrofe de proporções mundiais pudesse paralisar todos esses anseios. A confirmação de uma epidemia que não afetaria somente os setores produtivos, sociais, políticos ou educacionais, mas que paulatinamente colocaria em xeque o próprio sistema de organização e convívio da sociedade do século XXI.

O início dessa pandemia é anunciado através de uma notificação à Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 31 de dezembro de 2019, originada em um mercado de

---

<sup>1</sup> Os demais dados sobre essa catástrofe ambiental podem ser acessados através da página de domínio Digital da Organização Conectas – Direitos Humanos, disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/fact-sheets-o-numeros-da-tragedia-debrumadinho#:~:text=O%20rompimento%20da%20barragem%20B1,da%20mineradora%20trabalhavam%20n%20local>. Acesso em: 17 nov. 2020.

<sup>2</sup> Nome dado a uma das operações da polícia federal destinada a investigar crimes de cunho financeiro com desvio de recursos públicos envolvendo empresários e políticos. O referido nome faz alusão a um posto de combustível e uma complexa rede de lavanderias, utilizadas para fins de lavagem de dinheiro dos líderes da organização.

frutos do mar na cidade de Wuhan<sup>3</sup>, na China, tratada inicialmente como um alerta de pneumonia. Entretanto, foi constatado, posteriormente, que se tratava de algo muito mais grave: uma nova variante do vírus pertencente à família dos coronavírus denominada de SARS-CoV-2<sup>4</sup>, causadora da covid-19<sup>5</sup>. Muitas vezes mais agressiva e infecciosa que uma pneumonia, a covid-19 é uma doença respiratória aguda grave (BRASIL, 2021)<sup>6</sup>. Sua transmissibilidade é extremamente alta, possibilitando que o vírus ultrapasse fronteiras globais em questões de segundos, através do contágio pelos seres humanos.

A partir desse fatídico dia, a história mundial nunca mais foi a mesma e está sendo drasticamente alterada por essa pandemia que já matou mais de um milhão de pessoas no mundo inteiro<sup>7</sup>. Os números de infectados e de óbitos em decorrência da covid-19 são atualizados diariamente em proporções alarmantes, superando a marca de outras pandemias devido à sua letalidade.

Na tentativa de conter o avanço da contaminação pela covid-19, diversos países no mundo implantaram o distanciamento social. Sucessivos aumentos de casos fizeram com que as medidas de distanciamento fossem ampliadas, se prolongando durante várias semanas e até meses. Contudo, medidas mais drásticas tiveram que ser adotadas, gerando o efeito “*lockdown*”<sup>8</sup> em dimensões globais. Esse distanciamento impositivo abalou todos os setores, econômicos, sociais, culturais, sanitários e, principalmente, educacionais. O distanciamento social impediu que as atividades escolares pudessem ser desenvolvidas cotidianamente como outrora estavam habituadas a serem exercidas, ou seja, em sua maioria na modalidade presencial.

Nesse sentido, ganha destaque uma outra modalidade de trabalho e ensino – por meio remoto – o qual viria substituir – ainda que temporariamente – as modalidades de atividades presenciais, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. O sistema educacional, na modalidade presencial, buscou se adequar a essa nova realidade de distanciamento social, lançando mão da utilização do ensino remoto emergencial

---

<sup>3</sup> A cidade de Wuhan, na China, ficou conhecida como “marco zero”, por ser considerada o ponto de origem da pandemia do covid-19.

<sup>4</sup> Nome científico que significa “síndrome respiratória aguda grave – coronavírus 2”.

<sup>5</sup> Nomenclatura idealizada pela Organização Mundial da Saúde, seguindo recomendações internacionais de não citar países que originaram a epidemia, animais ou mesmo pessoas, para não gerar discriminações ou informações falsas. O nome covid é a junção de letras que se referem a *corona virus disease*, “doença do coronavírus”, e o ano de seu surgimento, “2019”.

<sup>6</sup> Informações disponíveis em sítio eletrônico do Governo Federal Brasileiro a respeito da covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 20 fev. 2021.

<sup>7</sup> Os dados são atualizados diariamente pela Universidade americana Johns Hopkins, que até o presente momento contabiliza, especificamente, o total de 1.404.755.000 de mortes no mundo em decorrência da covid-19.

<sup>8</sup> Palavra de origem inglesa, cuja tradução livre designa confinamento, bloqueio. Expressão que se tornou popular ao caracterizar as sucessivas ordens estatais de restrição à circulação de pessoas e bens no território, com o objetivo de conter o avanço da contaminação por covid-19.

(ERE)<sup>9</sup> a partir do uso de diferentes recursos digitais, a exemplo de aplicativos digitais de ensino, plataformas digitais de reuniões, *web* conferências, portais educacionais na internet, entre outros, para a continuidade do ensino.

Com o objetivo de articular e coordenar a política educacional durante esse momento de distanciamento social, o Ministério da Educação (MEC) publicou sucessivos atos normativos. Iniciou-se com a Declaração de Emergência em Saúde Pública Nacional (ESPIN)<sup>10</sup>, a qual regulamentou a criação do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV). A criação do COE-nCoV foi no sentido de organizar as medidas que deveriam ser tomadas no setor educacional durante a vigência da situação de pandemia. Com a sua criação foi possível que outras regulamentações fossem adotadas no sentido de aliar as políticas do setor educacional com o quadro pandêmico.

Com o advento da publicação da portaria nº 343<sup>11,12</sup>, de 17 de março de 2020, foi autorizada pelo MEC a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais na educação enquanto durasse a situação de pandemia. Essa portaria contribuiu, substancialmente, para que os meios e tecnologias digitais de informação e comunicação fossem difundidos na área educacional com mais vigor e acarretaram alterações nas práticas profissionais e nas regulações trabalhistas.

Outras áreas também foram afetadas por esse contexto, a exemplo da medicina, que foi autorizada, através da lei 13.989/2020, a fazer o uso da telemedicina no exercício de suas atividades de saúde. O âmbito jurídico com a promulgação da lei 14.010/2020 regulamentando as relações jurídicas de direito privado, de forma transitória, enquanto perdurasse a pandemia, também foi afetado. As relações trabalhistas após o advento da lei 14.020/2020 que instituiu o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda, criando o auxílio emergencial, a redução proporcional da jornada de trabalho e a suspensão dos contratos de trabalho, também atingiram o mundo do trabalho e a vida de indivíduos e famílias.

As medidas não pararam por aí. Por meio da lei 14.023/2020, foi determinado quais profissionais seriam considerados essenciais ao controle da doença e necessários para a garantia da ordem pública, como: médicos, enfermeiros, guardas, médicos-veterinários,

---

<sup>9</sup> O termo “ensino remoto emergencial” foi utilizado em trabalho desenvolvido por Hodges *et al.* (2020) com a finalidade de diferenciar o modelo educacional utilizado durante circunstâncias excepcionais de crise.

<sup>10</sup> O ESPIN foi criado através da portaria nº188 na data de 03 de fevereiro do ano de 2020.

<sup>11</sup> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, 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).

<sup>12</sup> A referida portaria foi complementada posteriormente pelas portarias 345/2020 e 356/2020, trazendo algumas modificações para os cursos da área de saúde.

profissionais da cadeia de alimentos e bebidas, entre outros. Assim, a essencialidade ou não do trabalho e de categorias profissionais deixou de ser uma questão ontológica, e passou a ser definida e administrada pela lei. Apesar de determinar a continuidade da prestação dos serviços educacionais, os professores não foram incluídos nessa lei como profissionais essenciais.

Assim, foi então promulgada a lei 14.040/2020, que seria a mais importante para a área da educação em todos os seus níveis. Essa lei criou medidas educacionais excepcionais a serem aplicadas durante o estado de calamidade pública decorrente da covid-19. Foram dispensados o cumprimento dos dias mínimos de trabalho educacional e o cumprimento dos dias letivos na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. A principal alteração trazida por essa legislação não estava ligada somente à dispensa do cumprimento dos dias letivos ou do trabalho educacional prestado pelos docentes, mas sim à possibilidade de desenvolvimento dessas atividades pedagógicas de maneira não presencial. Entretanto, apesar da regulamentação legislativa, não houve um esclarecimento sobre de que forma os professores desenvolveriam as referidas atividades, ou mesmo como o trabalho dos profissionais docentes seria impactado por essa alteração legislativa.

Nesse sentido, para que o ensino não fosse interrompido, foram adotadas algumas medidas, como o fortalecimento da educação através da modalidade de ensino à distância (EaD) – o qual já havia permitido o aumento de atividades não presenciais no ensino superior de 20% para 40% após a publicação da portaria 2.117/2019; a utilização de métodos de ensino remoto, avaliações por meio de videoconferências – que permitiram a defesa de dissertações e teses –, além da criação e disponibilização de plataformas digitais de educação, bibliotecas virtuais, aplicativos acessíveis via *tablet* e celulares, entre outros recursos acessíveis pela rede mundial de computadores.

Desde então, até o presente momento, de fato o setor educacional tem passado por uma resignificação de suas práticas educativas em virtude do influxo de uma sociedade digital evidenciada e fortalecida pela situação sanitária. Apesar de parecer algo novo, ressalta-se que a inserção da temática “tecnologias” já permeava algumas das áreas de conhecimento a serem trabalhadas em todos os âmbitos de ensino – fundamental, médio, profissional tecnológico e superior – com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)<sup>13</sup>.

Muitos questionamentos têm sido feitos a respeito das práticas educativas a serem adotadas, da formação profissional docente ou mesmo do *apartheid* digital gerado pelo uso dessas ferramentas digitais. Fato é que essas transformações já estão sendo vivenciadas pela

---

<sup>13</sup> Todas as suas regulamentações podem ser analisadas por meio da lei nº 9.394/1996.

sociedade do século XXI, transformando as rotinas acadêmicas e profissionais de forma significativa e, por efeito cascata, a vida e as sociabilidades individuais e coletivas.

De tal conjuntura – há muito em formação e agora evidenciada com a situação de excepcionalidade em curso – emergem algumas questões de pesquisa, como: com o advento da lei 14.040/2020, o que ocorreu com o trabalho dos professores do ensino superior privado? Quando ocorreram e como se manifestaram efetivamente essas mudanças? A quais fatores podem-se atribuir as referidas mudanças? Sob quais formas e níveis essas mudanças afetaram os conteúdos do trabalho docente, as rotinas profissionais e o processo de ensino e aprendizagem?

A partir dessas questões se fez possível chegar à definição do problema desta pesquisa: nesse contexto de excepcionalidade sanitária e dada a eclosão da pandemia de covid-19, de temporalidades alteradas, de expansão da sociedade em rede e de modo global conduzida pelo capitalismo de vigilância e regulações do mundo do trabalho impostas pela lei 14.040/2020, quais são as implicações decorrentes para o trabalho e a profissão docente no nível superior privado?

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba/MG (UNIUBE), dado ser um subprojeto do projeto temático “Trabalho docente na cultura digital: natureza, conteúdos e subjetividade de professores”. Tem como objeto de estudo o profissional docente do ensino superior privado com o advento da lei 14.040/2020 no cenário da pandemia e sob a perspectiva do capitalismo de vigilância.

No que tange à justificativa de desenvolvimento desta pesquisa, ressalta-se sua contribuição social para melhor compreensão dos efeitos que a pandemia tem e poderá ter para a educação brasileira, sobretudo para os profissionais docentes do ensino superior privado. Além disso, sob o aspecto científico, irá promover um enriquecimento interdisciplinar para a Educação e o Direito, na medida em que fomenta a discussão sobre os impactos de uma legislação no âmbito educacional e seus efeitos atuais e futuros. Esse cenário é contextualizado pelos grandes impactos gerados pelo voraz modelo econômico capitalista altamente especializado e enxuto pela dinâmica imposta com a transição dos modelos de produção industrial fordista para o toyotista.

Esse período é marcado por um sistema capitalista que se reinventa diuturnamente e passa a monitorar todas as necessidades, atividades e rotinas dos seres humanos. Um verdadeiro contexto de “capitalismo de vigilância” (ZUBOFF, 2020), maximizado, sobretudo, pelo advento de uma pandemia que impulsionou o isolamento social e aumentou

a dependência das pessoas pelas tecnologias de informação e comunicação em todos os setores. Esses reflexos já podem ser dimensionados no campo da educação a partir de dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) os quais revelam que pelo menos 85% dos países no mundo fecharam suas escolas por força da pandemia. Essa medida trouxe sérias consequências, deixando que 776,7 milhões de estudantes – entre crianças e jovens – fossem afetados diretamente em suas rotinas de aprendizagem (ONU, 2020).

Um das principais atividades básicas de aprendizagem afetadas por essa crise sanitária mundial foi a leitura. Estima-se que a pandemia impediu que mais de 100 milhões de crianças deixassem de aprender a ler nesse período (ONU, 2021). Esses dados também afetam diretamente o trabalho desempenhado pelo profissional docente, na medida em que sua rotina de trabalho e planejamento foram substancialmente alteradas por essa triste realidade.

No Brasil, esses desdobramentos também foram presenciados, culminando com a edição e promulgação da lei 14.040/2020. Essa lei foi responsável por uma profunda alteração na organização da estrutura curricular educacional no país. As instituições educacionais foram dispensadas do cumprimento da carga horária letiva anual, bem como os docentes de cumprirem com o número mínimo de dias de trabalho educacional exigido pelas diretrizes nacionais constantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas dispensas – trazidas pela lei 14.040/2020 – foram autorizadas com o objetivo de suspender as aulas presenciais nas escolas e universidades, a fim de conter aglomerações e consequente disseminação do vírus. Entretanto, para que as atividades educacionais pudessem ter continuidade, foram estabelecidas atividades de cunho não presencial.

O ponto nevrálgico é que a legislação não explicitou de que forma ocorreriam essas aulas ou mesmo quais as medidas deveriam ser adotadas pelos docentes no sentido de garantirem o acesso à educação a seus alunos. As instituições e os docentes – apesar de não serem considerados essenciais nos termos da lei 14.023/2020 no contexto de pandemia – foram obrigados a buscar soluções dentro desse contexto para que suas profissões fossem mantidas e seus alunos continuassem estudando.

Nesse contexto, observou-se um esforço hercúleo pelos docentes na tentativa de dar continuidade aos seus trabalhos educativos. Houve um aumento significativo do trabalho com a disponibilidade integral dos professores pelo uso das ferramentas tecnológicas mediadas pela internet, a exemplo de grupos de WhatsApp®, *drivers* compartilhados, plataformas de videoaulas, entre outras. Além disso, houve uma crescente virtualização das atividades burocráticas ligadas à educação. Essa virtualização se deu através do aumento de atividades

extracurriculares, como reuniões virtuais acadêmicas, fechamentos de semestres, orientações de trabalhos acadêmicos e outras atividades que antes eram realizadas presencialmente nas instituições educacionais, principalmente dentro do horário de trabalho do profissional docente.

Dessa forma, houve um aumento significativo da carga horária trabalhada pelo profissional docente nesse contexto em detrimento de uma mesma remuneração e piso salarial. Os reflexos dessa realidade têm sido o adoecimento dos professores em decorrência da integralidade do trabalho docente, gerando, inclusive, mobilizações como greves virtuais (SOUZA *et al.*, 2021).

Isso posto, o desenvolvimento desta pesquisa poderá trazer inúmeras contribuições para área da Educação e do Direito, na medida em que descortinará esse novo contexto pelo qual o direito ao trabalho e à educação de nível superior se inserem. Além do enriquecimento interdisciplinar, a pesquisa contribuirá para que a centralidade do profissional docente do ensino superior seja valorada, permeando todas as nuances pelo qual tem passado na sociedade do século XXI. Portanto, este estudo se faz necessário para a compreensão da essencialidade do trabalho profissional docente, bem como para identificar, descrever e compreender as complexidades que cercam o seu exercício. A lei 14.040/2020 trouxe severas mudanças para o contexto do profissional docente, sobretudo intensificando a virtualização do exercício de seu trabalho profissional.

A partir disso, o trabalho do profissional docente será analisado neste contexto da era de uma sociedade marcada pelo “capitalismo de vigilância”, que culminou em um momento de pandemia em virtude da covid-19. Esse contexto impõe novos olhares sobre os rumos e direções que a profissão docente tem tomado nesta sociedade digital, principalmente voltada para os reflexos que este profissional-trabalhador tem sofrido.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as alterações do trabalho docente no ensino superior privado a partir da promulgação da lei 14.040/2020, que instituiu o ERE, observado o cenário do capitalismo de vigilância e da pandemia vivenciados pela sociedade do século XXI. Para alcançar o objetivo geral apresentado, fez-se necessário o delineamento de alguns objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi analisar a legislação brasileira atinente ao direito fundamental social ao trabalho, tendo em vista o destaque à sua dimensão ontológica. Essa análise passa, necessariamente, pelo estudo da Constituição Federal brasileira bem como das legislações infraconstitucionais que tenham correlação com o direito fundamental ao trabalho, sobretudo os fundamentos e implicações da recente lei 14.040/2020.

Em sequência, nos moldes citados pela lei 14.040/2020, foi investigado de que modo

foram desenvolvidas as atividades pedagógicas de cunho não presenciais por meio das tecnologias da informação e comunicação, autorizadas expressamente pela legislação supracitada. Para tanto, de vital importância, analisaram-se as implicações do ERE propiciado pelas tecnologias de informação e comunicação e seus reflexos para a própria constituição da atividade do profissional docente do ensino superior privado neste contexto.

Ademais, teve-se como objetivo específico compreender as relações entre o capitalismo de vigilância, o neoliberalismo e possíveis influências na instalação e permanência possível do ensino remoto no formato de ensino híbrido. Foram abordados o seu conceito, a sua origem, suas principais características e as influências que essa faceta do modelo econômico capitalista pode ter para a compreensão dos efeitos educacionais e sociais, os quais a sociedade do século XXI tem enfrentado.

Todo o processo investigativo foi conduzido por três eixos temáticos: a) o direito fundamental ao trabalho e a dignidade da pessoa humana; b) relação do ERE com o trabalho do profissional docente do ensino superior privado, e c) capitalismo de vigilância e seus desdobramentos para o trabalho e profissão docente.

O primeiro eixo pressupõe o estudo de alguns conceitos básicos da ciência jurídica, como o próprio direito fundamental ao trabalho, enquanto espécie dos direitos fundamentais sociais. Além disso, contribui para situar o direito fundamental social ao trabalho no texto constitucional e verificar sua importância para o alcance da dignidade da pessoa humana. Para tanto, elegeu-se como aporte teórico alguns estudiosos que se dedicaram à análise aprofundada dos direitos fundamentais na seara constitucional. Inicialmente foram utilizadas as contribuições do autor Alexy (2008) – um dos maiores expoentes em matéria de teoria geral dos direitos fundamentais – e Canotilho (2003), para uma análise com propriedade do direito fundamental social ao trabalho. Ademais, o estudo sobre os direitos fundamentais foi complementado e tratado a partir da leitura constitucional feita por dois autores brasileiros, os juristas Sarlet (2015) e Sarmiento (2016). Os autores fazem uma análise aprofundada sobre a teoria dos direitos fundamentais no Brasil, trazendo o estudo para o aspecto da eficácia desses direitos no que tange à sua aplicabilidade em casos concretos e sua relação com o alcance da dignidade da pessoa humana. Complementou-se a pesquisa com um levantamento documental das legislações atinentes ao trabalho, por meio de uma busca no site de domínio público do Estado brasileiro (<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>), através do campo “legislações”, permitindo uma busca acurada de todas as legislações que integram o ordenamento jurídico brasileiro, sobretudo com enfoque no campo “Legislação – covid-19”.

O segundo eixo teórico abordou o ERE e suas implicações para o exercício do

trabalho docente. Essa análise passou, necessariamente, pelo estudo da utilização das TDICs no âmbito do ensino superior privado. Já a última dimensão teórica fundamentou-se na análise das relações entre Globalização, Modernidade e capitalismo de vigilância e seus efeitos sociais e educacionais. Com esse objetivo foi realizada uma busca em duas bases de dados – SciELO e LILACS – com os seguintes descritores: ensino remoto emergencial, ensino superior, covid-19, trabalho docente, e ensino superior privado (filtro 2019-2022) e capitalismo de vigilância (filtro Brasil).

Na base de dados SciELO foram encontrados 111 artigos, cujos resumos e texto foram lidos integralmente. Como critérios de inclusão foram levadas em conta as datas de redação e análise dos artigos, especialmente se estavam inseridas no período em que ocorreu a pandemia, bem como o enfoque do estudo na área do ensino superior privado. Já os critérios de exclusão se pautaram na repetição de artigos, incompatibilidade temática, estudos voltados somente para as instituições públicas e níveis de ensino que não fossem o nível superior, além de estudos isolados de casos. Dessa filtragem, foram selecionados 20 artigos para a construção desta pesquisa.

Com relação à base de dados LILACS, foram encontrados 142 artigos, submetidos a uma análise prévia de leitura dos resumos e texto integral para verificação da pertinência temática. Os critérios de inclusão seguiram o mesmo padrão da base de dados SciELO, levando-se em conta a delimitação ao período pandêmico, além da referência aos aspectos ligados ao docente de nível superior. Foram excluídos artigos em duplicidade, estudos de casos concretos, artigos que não abordaram o ensino superior privado e áreas de estudo sem ligação com o tema pesquisado. A partir dessa seleção de material realizada, foram encontrados 23 artigos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e redação do trabalho.

Deve ser ressaltado que a pesquisa também foi enriquecida com a busca de artigos em revistas que possuem afinidade temática com o estudo e que, ocasionalmente, não estavam indexadas nas bases de dados acima. Ademais, foram utilizadas obras como as de Antunes (2020), Arruda (2020), Bianchetti e Sguissardi (2017), Santos (2020), Hodges *et al.* (2020), Schwab (2016) e Saviani (2021) no sentido de retratar criticamente os reflexos do uso das TDICs no ensino superior privado e suas implicações no contexto de pandemia; a obra de Zuboff (2020) – *A Era do Capitalismo de Vigilância* – que retrata as influências do modelo econômico sobre os rumos, natureza e formatos do trabalho na sociedade do século XXI, sobretudo para o profissional docente. Buscou-se conhecer quais foram os impactos que o capitalismo de vigilância causou e tem causado no exercício da profissão docente do nível superior privado. Essa dimensão foi retratada a partir da compreensão do contexto em que

se desenvolve o capitalismo de vigilância, calcado nas políticas econômicas neoliberais. Para tanto, foram utilizadas as contribuições de Dal Rosso (2008), Dardot e Laval (2016), e Harvey (2014) no sentido de entender o neoliberalismo e suas influências no capitalismo contemporâneo.

Conclui-se o procedimento metodológico com a utilização de dicionários relacionados ao tema e à área de pesquisa, a exemplo do dicionário de verbetes “Trabalho, profissão e condição docente”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG); Trabalho e Tecnologia de Cattani e Holzmann, e Dicionário temático de Saúde Mental.

Nesse sentido, a estrutura desta dissertação compreende a introdução seguida por três capítulos, notas finais e referências relacionadas ao processo investigativo. No primeiro capítulo, a importância do direito fundamental social ao trabalho foi abordada juntamente com o princípio da dignidade da pessoa humana, com o fito de compreender a sua importância para a constituição do ser humano. Essas foram as bases fundamentais para que todo o trabalho possa ser compreendido, ou seja, a partir da noção de que o trabalho é um direito indispensável para o alcance e manutenção de uma vida digna a todos.

Em sequência, no segundo capítulo, ganha relevo a abordagem acerca do ERE, apresentando as suas principais características e reflexos no contexto de pandemia. Essa análise passou, necessariamente, pela abordagem sobre as TDICs, tendo em vista que são as ferramentas utilizadas nesse formato de ensino. Ademais, todo esse cenário é lido a partir da situação vivenciada pelos profissionais docentes com todas essas transformações retratadas em um contexto de mudanças e intensificado uso de tais tecnologias.

Após essas análises prévias feitas durante o transcorrer do primeiro e do segundo capítulos, chega-se, então, à análise da profissão docente neste cenário de capitalismo global e de vigilância, aprofundado pelo cenário de pandemia e ERE. Nesse capítulo, buscou-se compreender as inter-relações entre a globalização, capitalismo de vigilância e suas implicações no mundo do trabalho nas reconfigurações do trabalho e da profissão docente.

Como notas finais provisórias, verificou-se que a lei 14.040/2020 trouxe severas mudanças para o exercício da profissão docente no ensino superior privado, sobretudo pela intensificação e virtualização das atividades profissionais. Assim, a referida lei poderá se constituir em um “divisor de águas” para que, posteriormente, seja cogitada a implantação, no Brasil, por meio de legislação expressa, do ensino híbrido e/ou a institucionalização do ERE, para situações temporárias de crises institucionais, sanitárias, econômicas ou mesmo de conflitos internos ou externos.

## 2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E DIGNIDADE: FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo será feita uma análise do Trabalho a partir de fatores históricos e legais que contribuíram para o seu surgimento, sua formação e seu desenvolvimento nas mais variadas fases e formas do capitalismo contemporâneo. Para tanto, retomam-se importantes fatos históricos ligados a movimentos sociais, revoluções, guerras e tratados internacionais em defesa de mudanças tidas como resposta aos anseios sociais emergentes de seus respectivos contextos históricos.

Com o objetivo de debruçar sobre o processo evolutivo do trabalho, inicia-se a investigação a partir da análise do que se toma como dignidade da pessoa humana. Concepções e termos como “o trabalho dignifica o homem” ou de que todos anseiam por um “trabalho digno” são frequentemente utilizados, mas nem sempre analisados com mais vagar, sobretudo o que seria essa tão falada e almejada dignidade da pessoa humana. Isso posto e admitido, aqui a dignidade humana é analisada sob o aspecto histórico de seu surgimento a fim de compreender seu real alcance e importância para o trabalho e demais direitos fundamentais do ser humano.

O conceito de dignidade sofre variações conforme o período histórico analisado. Nesta pesquisa, será focado sob o prisma dos Direitos Humanos – e não de uma abordagem histórica grega ou romana aprofundadas –, o qual evoluiu de um conceito calcado na perspectiva de desigualdades para o seu atual *status* de igualdade. Nesse ínterim, faz-se necessário o aprofundamento sobre a origem dos direitos fundamentais e suas gerações. Tais direitos nascem intrinsecamente ligados a fatores históricos da época, notadamente em resposta aos anseios sociais de uma população em tempos de intensos conflitos e guerras que marcaram a evolução e o desenvolvimento de uma toda uma sociedade.

Dessa maneira, o direito fundamental ao trabalho ganha destaque como objeto de análise com o advento dos direitos fundamentais de 2ª dimensão, ou seja, os direitos de igualdade. Esses direitos demandam uma atuação positiva do Estado, marcando a passagem para um Estado de bem-estar-social em detrimento do Estado liberal ou absentéista. Ou seja, um momento em que há a ruptura de concepções acerca da intervenção estatal em prol de melhorias nas condições de vida das pessoas em busca de direitos que permitam o alcance da dignidade da pessoa humana.

Este capítulo, portanto, segue elaborada com a apresentação do conceito e os conteúdos de trabalho decente a partir da concepção adotada pelo Organização Internacional do Trabalho (OIT), tendo em vista sua representatividade internacional e contribuição para uma nova visão

acerca do trabalho. Essa análise retoma os conceitos iniciais apresentados, sobretudo em relação ao aspecto da dignidade da pessoa humana, o qual é mencionado expressamente na conceituação trazida pela OIT. Dessa forma, almeja-se retratar a intrínseca relação da atual visão do trabalho decente com o primado da dignidade da pessoa humana.

## 2.1 Conceito de Dignidade Humana

Temáticas envolvendo discussões acerca da dignidade da pessoa humana são mencionadas recorrentemente em diversas áreas do conhecimento científico, sejam elas as ciências humanas, as ciências sociais aplicadas ou mesmo as áreas de saúde. Invoca-se a dignidade da pessoa humana para se referir a algo que deve ser básico a todos os seres humanos e que, ao mesmo tempo, deve ser garantido e protegido pelo Estado em favor da coletividade.

Entretanto, dignidade nem sempre foi sinônimo de inclusão e igualdade entre os seres humanos. Pelo contrário, consoante aprofundado estudo sobre o tema, Sarmiento (2016) adverte que a formação da ideia de dignidade nasce a partir da noção de desigualdade, dividida historicamente no privilégio de classes, da superioridade dos seres humanos em relação a outras espécies e, por fim, como valor e fundamento dos direitos humanos. Fazendo um completo estudo sobre a dignidade da pessoa humana, Sarmiento (2016) se dedicou a investigar as raízes em que a dignidade estava fincada. A partir disso, regressou-se a períodos históricos, a exemplo da Roma antiga, na qual se apurou que o sentido de dignidade estava intrinsecamente ligado ao *status*.

Outra formulação hierárquica da dignidade encontra-se na ideia de *dignitas*, presente na Roma antiga. A palavra *dignitas* era empregada na Antiguidade romana para designar o prestígio de certas pessoas ou instituições em razão do seu status. Ela era também usada para designar a altivez que deveria caracterizar o comportamento desses indivíduos de status superior. A *dignitas* conferia a certas pessoas a expectativa de receberem respeito e honrarias da sociedade em geral. tratava-se, porém, do privilégio de poucos, e não de um atributo universal (SARMENTO, 2016, p.30).

Na Roma antiga, marcada pela existência de uma rígida divisão de classes<sup>14</sup>, o sentido de *dignitas* era utilizado para simbolizar a existência de privilégios, ou seja, de uma diferenciação social de uma classe em relação a outra. Aquelas pessoas pertencentes às classes privilegiadas, que detinham uma posição de destaque na antiga Roma, eram, então,

---

<sup>14</sup> Destaca-se a existência de quatro principais classes sociais na Roma antiga: patrícios, plebeus, clientes e os escravizados (SARMENTO, 2016).

supostamente, merecedoras de uma posição de destaque na sociedade. Nesse sentido, verifica-se a correlação entre dignidade e um sentido de desigualdade em sua gênese.

O simples fato de a sociedade romana legitimar a coexistência de rígidas classes estamentais já denota sua intrínseca relação com as desigualdades. Ademais, conviviam com a exploração da mão de obra escrava, o que, de longe, evidencia que: “A *dignitas* em sua concepção romana tem particularidades de prestígio, autoridade, distinção, grau, encargo” (DAL RI, 2004, p. 760). Verifica-se que o conceito embrionário de dignidade não era utilizado como sinônimo de igualdade. Seu conceito vai sofrendo alterações durante os anos, sempre atrelado aos aspectos históricos de dada sociedade, imiscuindo-se com os anseios sociais na cultura em análise. A correlação entre dignidade da pessoa humana e direitos humanos viria a se fortalecer somente mais tarde, com o advento do Iluminismo, movimento este que representou uma virada nos valores e princípios da época.

*O iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo. (KANT, 1995, p. 481- 482, grifos do autor).*

Mais do que uma mudança de mentalidade defendida por importantes filósofos como John Locke, Voltaire, Jean Jacques Rousseau, Montesquieu, entre outros, o Iluminismo representou uma virada em todos os setores da sociedade, sejam eles econômicos, sociais, políticos ou culturais. Esse movimento de cunho filosófico e intelectual pregou a razão em detrimento de dogmas religiosos e foi importante para o fortalecimento dos direitos enquanto elementos indissociáveis dos seres humanos. Foi a partir do Iluminismo que se percebe uma alteração do sentido atribuído à dignidade da pessoa humana, agora alçada como bandeira a favor dos direitos humanos. Esse discurso ganha contornos por diversas partes do mundo, principalmente com a eclosão de grandes revoluções e batalhas que ocorreriam durante esse período.

Todavia, para que seja possível analisar com mais vagar o significado da dignidade da pessoa humana, há que se mencionar a importância da base dos direitos humanos para a construção desse importante primado. E, nesse ponto, torna-se importante mencionar que a construção dos direitos humanos foi se solidificando após longas e intensas lutas travadas historicamente pela sociedade, conforme compreensão de Bobbio, (2004, p. 9):

Do ponto de vista teórico, sempre defendi — e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos — que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Consoante o que se depreende das contribuições de Bobbio (2004), os direitos humanos são frutos de uma longa jornada histórica de lutas e conquistas da sociedade. Esses direitos não se deram de forma sub-reptícia ou sem batalhas, mas sim após um longo processo histórico de lutas e reivindicações, principalmente ligados a conflitos de classes e interesses. Portanto, traduzem conquistas e, de modo diferente ao algumas ideologias possam sugerir, não expressam outorga do Estado e/ou de governos. Nesse sentido, consideradas como um dos mais importantes marcos históricos para a ascensão dos direitos humanos e, posteriormente, para a sua legitimação, foram as batalhas travadas durante o período da Revolução Francesa em 1789. Apesar de ser considerada, historicamente, como um evento único que rompeu com as bases da sociedade da época, Vovelle (2019) adverte que foram dez anos marcados por muitos acontecimentos, podendo-se falar de três revoluções em uma só: revolução institucional ou parlamentar, revolução urbana ou municipal, e uma revolução camponesa.

A Revolução Francesa pode ser considerada como um divisor de águas para a humanidade, na medida em que rompeu com a Idade Moderna<sup>15</sup> (séculos XV-XVIII) e deu início à Idade Contemporânea (século XVIII até a atualidade). Há um repúdio da sociedade da época à antiga ordem vigente, marcada pela exploração dos reis absolutistas — em especial a figura do rei Luís XIV — em relação às classes mais pobres, somado à ascensão de ideias libertárias (iluministas) que deram coro ao lema da Revolução: *liberté, égalité e fraternité*. Foi nesse contexto — de uma França pós-revolucionária — que se deu a gênese da história envolvendo a legitimação dos direitos humanos. Pela elaboração de um documento, denominado Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, houve a institucionalização da proteção de alguns direitos considerados inerentes à condição da pessoa humana, como a liberdade e a igualdade em direitos a todos os seres humanos, com reflexo internacional:

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos governos, resolveram expor, em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que essa declaração, constantemente presente junto a todos os membros do corpo

---

<sup>15</sup> O início da Idade Moderna tem como marco histórico a tomada da cidade de Constantinopla pelo povo Turco, findando-se com o advento da Revolução Francesa em 1789, o qual deu início à Idade Contemporânea.

social, lembre-lhes permanentemente seus direitos e deveres; a fim de que os atos do poder legislativo e do poder executivo, podendo ser, a todo instante, comparados ao objetivo de qualquer instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, estejam sempre voltadas para a preservação da Constituição e para a felicidade geral (USP, 1789/2015, grifos nossos).

Os direitos e palavras encartados nessa Declaração viriam a ser utilizados, em sequência, como modelo internacional para a elaboração de diversos outros documentos, como as próprias constituições francesas e, principalmente, para a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH). A Declaração Universal viria para institucionalizar todos aqueles anseios perseguidos durante as sucessivas revoluções que ocorreram mundo afora – principalmente na Europa – no que fora chamado por Hobsbawm (2015) de “A Era das Revoluções”. Esse período, de 1789 a 1848, iniciou-se com a Revolução Francesa e desdobrou-se em outros momentos de lutas e transformações importantes, como a própria Revolução Industrial na Inglaterra.

As sucessivas batalhas travadas durante todo esse período se estenderam por diversos países e ganharam uma nova dimensão com a eclosão das duas grandes guerras mundiais. Uma mistura de corridas imperialistas por novos territórios, o desenvolvimento armamentista, o exacerbado nacionalismo fortalecido durante as conquistas europeias e as próprias alianças entre diferentes países e seus ideais, foram alguns dos motivos que acabaram propiciando um ambiente de polarizações.

Buscando traçar as linhas mestras do que teria sido a escalada global em direção à eclosão da 1ª Guerra Mundial, Hobsbawm (1995, p. 5) assim afirma:

O roteiro deste livro segue esse preceito. Ele começa com a Primeira Guerra Mundial, que assinalou o colapso da civilização (ocidental) do século XIX. Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjugado; uma Europa cujas populações (incluindo-se o vasto e crescente fluxo de emigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores Estados constituíam o sistema da política mundial.

Conforme abordado pelo autor, o cenário prévio à eclosão da 1ª Guerra Mundial foi um período marcado por grandes avanços que podiam ser notados em vários campos, a exemplo das ciências, da educação, das artes, da política e, principalmente, da crescente pujança econômica capitaneada pelo sistema de produção capitalista. Todavia, o conjunto desses fatores positivos não foi suficiente para frear os anseios das grandes potências em seus intentos

imperialistas, somando-se ao exacerbado nacionalismo gerado por todo esse crescimento econômico e territorial no período.

A 1ª Guerra Mundial traria uma drástica consequência para o mundo, ocasionando milhares de mortes, migrações forçadas, miséria e pobreza, recessões econômicas, além de segregar os países derrotados à condição de culpados pelo conflito. Essa condição foi imposta através do Tratado de Versalhes que, segundo Hobsbawm (1995), impôs duras consequências à Alemanha, como a atribuição da cláusula de “culpa da guerra”, vultuosos e infundáveis pagamentos a título de reparação aos danos causados, além de perdas territoriais aos países vencedores.

Todos esses fatores somados fariam surgir um forte descontentamento na Alemanha, alimentando um perigoso revanchismo pós-guerra. Foi neste terreno de grande insatisfação que houve o fortalecimento de um nacionalismo extremado, fazendo ascender na Alemanha a figura de um líder que, mais uma vez, transformaria os rumos da história mundial.

As origens da Segunda Guerra Mundial produziram uma literatura histórica incomparavelmente menor sobre suas causas do que as da Primeira Guerra, e por um motivo óbvio. Com as mais raras exceções, nenhum historiador sério jamais duvidou de que a Alemanha, Japão e (mais hesitante) a Itália foram os agressores. Os Estados arrastados à guerra contra os três, capitalistas ou socialistas, não queriam o conflito, e a maioria fez o que pôde para evitá-lo. Em termos mais simples, a pergunta sobre quem ou o que causou a Segunda Guerra Mundial pode ser respondida em duas palavras: Adolf Hitler (HOBSBAWM, 1995, p.43).

Adolf Hitler foi umas das figuras centrais da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), conduzindo a Alemanha junto à Itália e ao Japão (conhecidos como Eixo) em oposição aos Estados Unidos, Reino Unido, China e União Soviética (chamados de países Aliados). Hitler não só foi responsável pela eclosão de uma das maiores guerras mundiais já vistas na história, como também promoveu e estimulou, sistematicamente, o extermínio de mais de seis milhões<sup>16</sup> de judeus, o que ficou conhecido na história mundial como holocausto. A partir de um discurso antissemita de que o povo judeu era responsável pelo declínio da Alemanha, bem como pela perda da 1ª Guerra Mundial, o regime nazista promoveu uma verdadeira política de extermínio nos campos de concentração. Judeus foram excluídos do convívio social, eram capturados e transportados para prisões nas quais eram torturados e mortos por meio da utilização de câmaras de gás e fuzilamentos.

---

<sup>16</sup> Não há um número exato de quantos judeus foram exterminados pelo regime nazista durante a 2ª Guerra Mundial. O que há são estimativas desses números a partir de documentos históricos recuperados durante a guerra, podendo ser consultado na Enciclopédia do Holocausto: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution>. Acesso em: 1 mar. 2022.

As barbáries praticadas pelo regime nazista durante esse período aliadas aos intensos conflitos e batalhas travados durante a 2ª Guerra Mundial acenderam as luzes do mundo para as massivas violações dos direitos humanos, as quais aconteciam de forma recorrente e cada vez mais graves. Nesse sentido, necessitava-se de instrumentos efetivos que pudessem garantir o mínimo a todos os seres humanos: o respeito à sua dignidade.

Com o fracasso da Liga das Nações<sup>17</sup>, após o término da 1ª Guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada com a formalização da Carta das Nações Unidas, no dia 26 de junho de 1945, em São Francisco, nos Estados Unidos, entrando em vigor no dia 24 de outubro de 1945. Com a assinatura da referida Carta, almejava-se garantir a paz mundial e, sobretudo, o respeito aos direitos humanos em escala internacional. Foi através da ONU que seria elaborado um dos principais documentos internacionais sobre direitos humanos já criados durante a história dos tratados internacionais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse sentido, verifica-se que:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (ONU, 1948, p.1, grifos nossos).

A partir da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os interesses particulares de cada país deveriam ceder espaço para o respeito universal aos direitos dos povos humanos. Os direitos humanos ganham um novo contorno na ordem mundial, agora escritos, legitimados e referendados na órbita internacional. É nesse contexto que a dignidade da pessoa humana ganha destaque, após ser mencionada expressamente durante algumas passagens do documento, a começar pelo próprio preâmbulo da Declaração, que afirma: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948, p. 1). Ou seja, a dignidade é então alçada como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

A dignidade ainda é citada em outras passagens da Declaração, inaugurando seu artigo 1º ao declarar que: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São

---

<sup>17</sup> A Liga das Nações foi uma organização internacional criada através do Tratado de Versalhes pelos países vencedores da 1ª Guerra. Seu objetivo era evitar que novos conflitos bélicos ocorressem; todavia, acabou fracassando com a eclosão da 2ª Guerra Mundial.

dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 1). A dignidade é atribuída a todos os seres humanos, sem distinção de grau ou intensidade, da mesma forma que são os direitos. Não há diferença de grau ou gênero pela qual a dignidade é atribuída a um povo ou outro. Todos a possuem pelo simples fato de serem considerados seres humanos. Essa premissa é de fundamental importância na medida em que discursos de ódio e discriminação já foram utilizados para tentar legitimar massacres a pessoas de diferentes etnias, a exemplo do que ocorreu no regime nazista. Essa, inclusive, foi uma das premissas que fundamentaram a criação da DUDH, refletindo sobre as barbáries que já haviam sido cometidas pelo homem em detrimento desse sentimento de discriminação em relação ao próximo:

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum (ONU, 1948, p.1, grifos nossos).

Estes são os pilares fundantes da dignidade da pessoa humana, calcada na historicidade de fatos que deixaram tristes memórias à humanidade e que foram decisivos para o estabelecimento de uma nova ordem mundial dos direitos humanos. A dignidade é alçada a fundamento dos direitos humanos, valor fundamental de existência da sociedade, base da organização social e da paz mundial. Verifica-se que eles ficaram marcados como verdadeiros contornos que foram responsáveis pela criação, transformação e legitimação da dignidade da pessoa humana como importante valor-fundamento na sociedade atual. Corroborando essa construção histórica da dignidade da pessoa humana, são pontuais as contribuições do autor Sarmiento (2016, p. 68), que conclui:

Não há uma teleologia na história que empurre a humanidade em direção a um futuro glorioso. Porém, em relação à dignidade da pessoa humana, é possível captar a ação de três processos históricos importantes e virtuosos ao longo dos séculos. Em primeiro lugar, de atributo das elites na Antiguidade, a dignidade tornou-se na Modernidade um predicado atribuído universalmente a todas as pessoas. Em segundo, passou-se a mirar na contemporaneidade não mais o sujeito abstrato e insular do Iluminismo e do liberalismo-burguês, mas a pessoa concreta e situada, com as suas necessidades materiais e psicológicas, imersa em relações intersubjetivas. Em terceiro, a dignidade humana deixou de ser apenas um valor religioso e moral, para se converter em princípio jurídico vinculante, que ocupa posição central na ordem constitucional de muitos Estados, como o Brasil.

Em síntese, a dignidade da pessoa humana traz consigo uma forte carga de valores históricos e sociais para chegar ao importante *status* que ocupa. Seu processo de fortalecimento e internacionalização por meio de tratados se deve aos intensos esforços para atingir a igualdade e o respeito aos direitos humanos. Não por acaso ocupa espaço de tamanha importância perante diversos ordenamentos jurídicos no mundo, sendo inclusive alçado como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil<sup>18</sup>.

## 2.2 Dimensões dos Direitos Fundamentais

A análise das dimensões dos direitos fundamentais está umbilicalmente ligada à ocorrência de fatores históricos. No mesmo sentido se dá a conquista desses direitos fundamentais. Eles foram sendo adquiridos paulatinamente durante longos anos. Por isso, alcançaram importante espaço na sociedade, tendo em vista a sua longa e dificultosa conquista.

Um ponto que merece destaque é o esclarecimento acerca das diferentes nomenclaturas que são utilizadas para se referirem aos direitos fundamentais. Observa-se que há uma pluralidade de termos que são utilizados, de forma abrangente, quando se almeja falar sobre esses direitos. Alguns autores se valem da denominação de direitos humanos, outros se referem apenas como direitos fundamentais. Nesse sentido:

Segundo a sua origem e significado poderíamos distingui-las da seguinte maneira: **direitos do homem** são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista); **direitos fundamentais** são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente. Os direitos do homem arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intemporal e universal; os direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta (CANOTILHO, 2003, p.393, destaques do autor).

Direitos humanos são direitos inatos à condição dos seres humanos. Devem ser utilizados quando há uma referência ampla àqueles direitos que foram conquistados historicamente e que pertencem, indistintamente, a todos os povos espalhados pelo mundo, no contexto do direito internacional. Por outro lado, quando se fala em direitos fundamentais, há

---

<sup>18</sup> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político (BRASIL, 1988).

uma delimitação de seu alcance e de sua abrangência a uma ordem jurídica vigente dentro de um Estado em específico, a exemplo do sistema jurídico-constitucional brasileiro ou de qualquer outro ordenamento jurídico.

Sarlet (2015) pondera que ainda existem vários outros termos utilizados para fazer referência aos direitos fundamentais, como: direitos do homem, direitos subjetivos públicos, liberdades públicas, direitos individuais e liberdades fundamentais. No mesmo sentido, é a Constituição Federal brasileira que, por diversas vezes, se utiliza de termos semelhantes para designar os direitos fundamentais.

Fato é que a conceituação dos direitos fundamentais apresenta um grau de subjetividade, devido à própria complexidade que integra o seu significado, já que está ligado a valores fundantes e estruturais de um Estado Democrático de Direito. Buscando uma conceituação, Hesse (2009) adverte que a dignidade da pessoa humana e sua própria liberdade dependem dos direitos fundamentais. Nesse sentido, os direitos fundamentais atuam como verdadeiros instrumentos de promoção da dignidade e liberdade, tendo em vista que são os responsáveis por criarem o ambiente propício para o seu real exercício.

No mesmo sentido são as valiosas lições de Alexy (2008) ao destacar o conceito e a grande importância dos direitos fundamentais. De acordo com o autor, tais direitos são verdadeiras posições subjetivas dos cidadãos frente ao Estado. Dessa forma, eles possuem tamanha importância que sequer podem ser deixados a mercê de decisões estatais, a exemplo da vontade discricionária do próprio legislador constitucional. Ou seja, são posições de vantagem ou direitos potestativos<sup>19</sup> dos cidadãos frente ao Estado.

Queiroz (2006) defende que os direitos fundamentais se caracterizam como verdadeiras garantias constitucionais. Ou seja, eles não devem ser interpretados somente como um direito de prestação positiva em face do Estado para atuar em prol dos cidadãos. Mais do que isso, os direitos fundamentais integram a própria estrutura da ordem jurídica constitucional de um país, demandando uma postura de atuação contínua em respeito a um “sistema de valores” criados. Todavia, a construção desses direitos fundamentais foi se solidificando somente após longos períodos de conquistas da sociedade. Buscando descrever quais direitos foram conquistados dentro de seus respectivos contextos históricos, Vazak (*apud* BONAVIDES, 2004) criou um

---

<sup>19</sup> Podem ser imediatamente exercidos, independentemente de quaisquer condições.

modelo teórico dividindo os direitos fundamentais a partir de três<sup>20</sup> gerações<sup>21</sup> ou dimensões. Após ser convidado para ministrar uma aula no Instituto Internacional dos Direitos do Homem, na cidade de Estrasburgo, no ano de 1979, Vazak (*apud* BONAVIDES, 2004) apresentou o modelo teórico das gerações de direitos fundamentais. Baseando-se nas cores e no simbolismo da bandeira francesa, sobretudo pela sua importância na Revolução Francesa, o autor então dividiu os direitos fundamentais conforme o lema: liberdade, igualdade e fraternidade.

Os direitos fundamentais da 1ª dimensão estão atrelados aos direitos de liberdade, ou seja, a direitos que representavam a livre autonomia das pessoas para viverem em sociedade. Direitos básicos como o direito de ir e vir, o direito à liberdade de expressão e manifestação são apenas alguns dos direitos encartados nesse primeiro contexto analisado. Nesse sentido:

A primeira geração engloba os chamados direitos de liberdade, que são direitos às prestações negativas, nas quais o Estado deve proteger a esfera de autonomia do indivíduo. São denominados também “direitos de defesa”, pois protegem o indivíduo contra intervenções indevidas do Estado, possuindo caráter de distribuição de competências (limitação) entre o Estado e o ser humano. (RAMOS, 2019, p. 57).

Dessa forma, verifica-se que os direitos de primeira dimensão estão ligados a uma ausência de intervenção do Estado. Ou seja, defendia-se o absentismo estatal como forma de liberdade da sociedade em relação à fruição e autonomia de seus direitos. Pode-se afirmar que são verdadeiros direitos de defesa dos cidadãos em face do Estado. Não é por acaso que os direitos fundamentais de 1ª dimensão estavam atrelados à defesa da ausência de intervenção estatal. Como afirmado, os direitos são frutos de uma produção histórica e, para tanto, acompanhavam a realidade político-econômica da época em que se constituíram. Posto isso, a liberdade representava os anseios da população naquela época, marcada por uma forte expansão econômica. À vista disso, constata-se que a 1ª dimensão dos direitos fundamentais se enquadra dentro do contexto do liberalismo econômico no auge do século XVIII: uma realidade em que a burguesia estava em crescente ascensão social, política e econômica, defendendo um Estado cada vez menos intervencionista que não conflitasse diretamente com os seus interesses. Ilustrando esse período:

Os direitos fundamentais, ao menos no âmbito de seu reconhecimento nas primeiras Constituições escritas, são o produto peculiar, do pensamento liberal-burguês do

---

<sup>20</sup> Alguns autores – a exemplo do renomado Bonavides (2004) – defendem ainda a existência de uma quarta dimensão dos direitos fundamentais, discutindo-se, inclusive, o surgimento de uma quinta dimensão representada pelo direito à paz.

<sup>21</sup> Há forte crítica doutrinária acerca do termo “gerações”, tendo em vista que ele pode transmitir a ideia de sucessão de direitos no tempo ao invés de coexistência entre eles, que seria o sentido correto.

século XVIII de marcado cunho individualista, surgindo e afirmando-se como direitos do indivíduo frente ao Estado, mais especificamente como direitos de defesa, demarcando uma zona de não-intervenção do Estado e uma esfera de autonomia individual em face de seu poder. São, por este motivo, apresentados como direitos de cunho ‘negativo’, uma vez que dirigidos a uma abstenção, e não a uma conduta positiva por parte dos poderes públicos, sendo, neste sentido, direitos de resistência ou de oposição perante o Estado (SARLET, 2015, p. 46-47).

Naquele momento não havia espaço para um Estado intervencionista, a exemplo do que vigorava na época da Idade Média. Aqui, nesse contexto, floresciam as ideias de Locke e outros contratualistas pela qual: “(...) a teoria contratual conduzirá à defesa da autonomia privada, essencialmente cristalizada no direito à vida, à liberdade e à propriedade” (CANOTILHO, 2003, p. 384). Ou seja, a população sai das amarras do modelo de Estado absolutista para um modelo de Estado liberal que pudesse lhes garantir o direito de serem livres e de autonomamente exercerem suas atividades profissionais.

Todavia, esse contexto de não intervenção estatal defendido pelo modelo econômico liberal traria significativos reflexos negativos para a população da época. A ausência de um Estado que regulamentasse ou que fiscalizasse de perto o exercício das atividades econômicas e produtivas fez surgir um contexto de exploração da mão de obra. Esse foi apenas um dos elementos que lançaram as bases de um ambiente propício para a eclosão da Revolução Industrial no século XVIII. A existência de mão de obra barata e abundante disponível em virtude do êxodo rural, o desenvolvimento de novas tecnologias que aceleravam o processo produtivo, a disponibilidade de matérias-primas e a expansão do mercado consumidor ganharam campo fértil com a ausência de intervenção estatal.

A Inglaterra despontou nesse processo de aceleração produtiva econômica, conhecida como Revolução Industrial. Hobsbawm (2000) investiga o porquê de a Inglaterra ter sido pioneira nessa Revolução, lançando o questionamento: “O problema das origens da Revolução Industrial que nos interessa aqui é, em essência, o porquê de ter sido a Grã-Bretanha a primeira ‘oficina mecânica do mundo’” (HOBSBAWM, 2000, p. 35). A Inglaterra teria coligido todos os elementos necessários para se tornar uma verdadeira potência econômica produtiva da época, destacando-se por três principais fatores:

Repousava sobre três coisas: na Europa, o surgimento de um mercado para produtos ultramarinos de uso cotidiano, no exterior, a criação de sistemas econômicos para a produção desses bens (como, por exemplo, *plantations* mantidas por escravos) e a conquista de colônias destinadas a servir ao interesse de seus proprietários europeus (HOBSBAWM, 2000, p.49, destaque do autor).

De acordo com o autor, a junção desses três elementos foi de suma importância para que a Inglaterra tivesse o protagonismo na Revolução Industrial. Havia um mercado consumidor a ser explorado, colônias voltadas para suprir as necessidades de matéria-prima e consumo da metrópole, além de um sistema de produção mais eficiente com incremento de máquinas a vapor. Entretanto, esse sistema dependia de um outro elemento que era indispensável, a mão de obra do trabalhador. É neste ponto que a ausência de intervenção estatal – fortemente defendida na 1ª dimensão dos direitos fundamentais – ganha contornos trágicos. O que se constata é a aplicação da lógica capitalista em prol do lucro e em detrimento dos direitos fundamentais do ser humano.

Na ótica capitalista, o trabalho não nasce atrelado a uma melhoria nas condições de vida do trabalhador, mas sim para suprir as necessidades do modelo de produção capitalista. E para que esse sistema possa crescer em larga escala torna-se necessária a contratação de uma mão de obra barata que esteja apta a suprir a demanda de produção do mercado consumidor, ou seja: “é certo que para sua expansão o capitalismo requer a existência de um excedente populacional que ele possa alugar a preço baixo no mercado de trabalho” (WEBER, 2004, p. 54). Sob esse prisma, desconsideram-se direitos básicos, como saúde, alimentação, educação, moradia, transporte e diversos outros necessários para uma vida digna. O trabalhador funciona apenas como mais uma peça dentro da engrenagem nesse complexo processo produtivo. Engels (1845, 2010) descreve com propriedade a situação degradante que os trabalhadores da Inglaterra se encontravam nesse contexto de Revolução Industrial:

Essa é a situação do proletariado industrial inglês. Para onde quer que nos voltemos, defrontamo-nos com miséria – permanente ou intermitente –, doenças provocadas pelas condições de vida ou de trabalho, degradação moral; por todos os lados, o que vemos é a liquidação, a lenta – mais segura – destruição física e espiritual da natureza humana (ENGELS, 1845/2010, p. 245).

Portanto, conclui-se que os direitos fundamentais de 1ª dimensão foram importantes para garantia das liberdades individuais do cidadão em relação ao antigo regime absolutista. Todavia, a sua defesa em relação à ausência de qualquer intervenção estatal causou uma acentuada desigualdade social a partir da exploração da mão de obra do trabalho. Esse ideal capitalista – em um contexto de ascensão econômica produtiva – levou à erosão de muitos direitos fundamentais, fazendo surgir, no século XX, a chamada 2ª dimensão dos direitos fundamentais.

Os direitos de 2ª dimensão nascem exatamente da pobreza e miséria gerados pela 1ª dimensão. Em vez de liberdade, essa dimensão é pautada pelos direitos de igualdade. Ou seja,

defende-se uma atuação positiva do Estado para que ele garanta o mínimo de igualdade entre as pessoas, buscando corrigir as injustiças sociais geradas no período anterior. Nesse sentido:

Os impactos da industrialização e os graves problemas sociais e econômicos que a acompanharam, as doutrinas socialistas e a constatação de que a consagração formal de liberdade e igualdade não gerava a garantia do seu efetivo gozo acabaram, já no decorrer do século XIX, gerando amplos movimentos reivindicatórios e o reconhecimento progressivo de direitos, atribuindo ao Estado comportamento ativo na realização da justiça social. A nota distintiva destes direitos é a sua dimensão positiva, uma vez que se cuida não mais de evitar a intervenção do Estado na esfera de liberdade individual, mas, sim, na lapidar formulação de C. Lafer, de propiciar um ‘direito de participar do bem-estar social’” (SARLET, 2015, p. 47).

São os direitos sociais, culturais e econômicos que surgem no século XX, defendendo valores distintos aos que eram pregados na dimensão anterior. Eles surgem no contexto do Estado de bem-estar-social (*Welfare State*) em oposição ao modelo de Estado liberal. São direitos como o direito ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia, entre outros que garantem aos cidadãos a possibilidade de acesso a uma condição digna de vida.

Essa dimensão acabou influenciando diversos ordenamentos jurídicos pelo mundo, dando origem a algumas constituições de caráter social. Como exemplo desse movimento, verifica-se a Constituição do México (1917), a Constituição Alemã de Weimar (1919), e até mesmo, no Brasil, a Constituição de 1934. No Brasil, foi com essa Constituição que houve a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), institucionalizando a jornada de oito horas diárias de trabalho, o descanso semanal remunerado (DSR), as férias remuneradas, entre outros direitos fundamentais de cunho social (direitos fundamentais sociais). Esses direitos fundamentais sociais demandavam uma nova postura de todos os agentes envolvidos na estrutura estatal. Necessitava-se de uma mudança de postura e de valores para buscar o reequilíbrio social gerado pelo contexto anterior. Somente partir dos direitos fundamentais sociais é que a tão falada liberdade poderia ser alcançada por todas as pessoas. Assim:

Os direitos fundamentais sociais compreendem “deveres objectivos, dirigidos ao legislador e ao poder executivo, de criação dos pressupostos reais do exercício dessa liberdade. Esses deveres integram diferentes “tarefas constitucionais objectivas” (*objektive Verfassungsaufträge*), posto que se apresentam como “decisões de valor objectivas” (*objektive Wertentscheidungen*), a partir de uma “compreensão institucional” no quadro do “Estado social”” (QUEIROZ, 2006, p. 16).

Somente com o advento da 2ª dimensão os direitos fundamentais sociais ganharam destaque com o objetivo de alcançar a justiça social. Há uma mudança de concepções sobre os direitos, principalmente sobre o trabalho, na medida em que ele deve ser visto como um dos

instrumentos para se alcançar uma vida digna. Ademais, foi nesse contexto em que foi criada a Organização Internacional do Trabalho, em 1919, alçando os direitos fundamentais sociais no plano internacional. Portanto, a 2ª dimensão dos direitos fundamentais foi de suma importância para a institucionalização do direito fundamental social ao trabalho, a educação e vários outros direitos fundamentais. Não há como investigar o trabalho e a educação sem voltar a esse importante contexto histórico. Afinal, o trabalho e a educação transmudam-se junto às constantes mutações sociais e econômicas pelas quais a sociedade vem passando há anos.

Encerrando o terceiro lema da Revolução Francesa juntamente com as dimensões dos direitos fundamentais se encontra a dimensão da fraternidade ou solidariedade. A 3ª dimensão – situa-se historicamente no pós-segunda mundial – veio para demandar um momento de paz e equilíbrio social, principalmente por força dos grandes conflitos mundiais vivenciados naquele período. Há uma preocupação com o equilíbrio mundial, com os direitos humanos e com as atuais e futuras gerações de seres humanos. Ilustrando essa passagem, Canotilho (2003, p. 386) destaca:

A partir da década de 60, começou a desenhar-se uma nova de categoria de direitos humanos vulgarmente chamados *direitos da terceira geração*. Nesta perspectiva, os direitos do homem reconduzir-se-iam a três categorias fundamentais: os direitos de liberdade, os direitos de prestação (igualdade) e os direitos de solidariedade. Estes últimos direitos, nos quais e incluem o direito ao desenvolvimento o direito ao património comum da humanidade pressupõem o dever de colaboração de todos os estados e não apenas o actuar activo de cada um e transportam uma dimensão colectiva justificadora de um outro nome dos direitos em causa: direitos dos povos.

Os direitos de fraternidade ou solidariedade possuem destinatários cuja titularidade é considerada de natureza coletiva ou difusa. Ou seja, são voltados para proteção de toda uma coletividade, cuja titularidade por vezes pode ser considerada indeterminável por força de seu longo alcance. Exemplos como o direito ao meio ambiente ou mesmo à paz revelam sua grande abrangência e alto grau de indeterminabilidade individual de alcance. Nesse contexto, despontam alguns direitos de suma importância para a coexistência pacífica dos seres humanos, como: “(...) os direitos à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e o direito de comunicação” (SARLET, 2015, p. 48). São direitos que demandam uma atuação conjunta de todas as nações a fim de que possam fazer valer essa nova ordem de direitos fundamentais.

Não há como descurar que a terceira dimensão traz consigo a soma de todos os outros direitos fundamentais das dimensões anteriores. Não há como se discutir a garantia dos direitos

fundamentais de terceira dimensão sem que os direitos das dimensões anteriores estejam assegurados. Ou seja, não se discute um direito à paz sem que os seres humanos sejam pessoas livres. Não se discute o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado sem o direito à educação. Por isso, é que os direitos fundamentais desenvolvidos a partir dessas três dimensões se interconectam e se complementam para formar um todo unitário de proteção aos seres humanos.

### **2.3 Direito fundamental social ao trabalho e sua fundamentalidade formal e material**

Já foi constatado que, no transcorrer da história, muitas aspirações populares foram objeto de lutas e batalhas travadas até a morte. Grande parte desses anseios girava em torno de melhorias nas condições de vida da população. Para tanto, almejava-se que houvesse um reconhecimento estatal, expresso, dessas aspirações, para que então elas pudessem se tornar políticas de Estado e, enfim, transformassem a realidade daquelas pessoas.

Para tanto, em um Estado Democrático de Direito tais aspirações precisam se tornar direitos concretos, ou seja, serem internalizados dentro do ordenamento jurídico daquele país. Somente assim esses anseios se materializam e passam a ser objeto de políticas públicas para sua efetividade e proteção contra violações. Assim, verifica-se que a internalização é de suma importância: “sem esta positivação jurídica, os direitos do homem são esperanças, aspirações, ideias, impulsos, ou, até, por vezes, mera retórica política, mas não direitos protegidos sob a forma de normas (regras e princípios) de direito constitucional (*Grundrechtsnormen*)” (CANOTILHO, 2003, p. 376).

Entretanto, nem todas essas demandas acabam sendo reconhecidas e incorporadas no ordenamento jurídico por uma série de fatores. Falta de interesse político, conflitos de opiniões, ausência de votos suficientes para aprovação, alegação de falta de recursos são apenas alguns dos exemplos que impedem a consagração expressa de direitos no ordenamento jurídico. Ademais, deve-se ponderar que existe uma filtragem constitucional<sup>22</sup> com o objetivo de verificar se tais demandas se coadunam com os valores e princípios que vigoram naquele ordenamento jurídico. Isso admitido, tem-se clareza de que nem todos os direitos possuem a nota de serem direitos fundamentais (fundamentalidade) em um ordenamento jurídico. Para que eles tenham esse atributo, eles devem ser de vital importância para a formação das bases

---

<sup>22</sup> A filtragem constitucional é a leitura de textos normativos a partir da compatibilidade e respeito com a Constituição Federal.

axiológicas de uma sociedade, além de serem importantes instrumentos na busca de uma vida com dignidade.

Dessa maneira, verifica-se que tais direitos passam pelo critério da fundamentalidade, a qual se subdivide em: formal e material. A fundamentalidade formal pressupõe que haja a inserção do direito de forma expressa no texto constitucional. Para que o direito passe a integrar o ordenamento jurídico de maneira expressa, ele será submetido a um complexo trâmite legislativo. Assim, corrobora-se que: “o processo legislativo compreende a elaboração, análise e votação de vários tipos de propostas: leis ordinárias, medidas provisórias, emendas à Constituição, decretos legislativos e resoluções, entre outras” (BRASIL, 2022).

Após percorrer esse longo caminho – chamado de processo legislativo – é que o direito será criado, formalmente, no ordenamento jurídico. Esse processo, em regra, é dificultoso e moroso devido ao fato de que deve se submeter à análise das duas Casas Legislativas do Congresso Nacional (Senado Federal e Câmara dos Deputados) para que depois possa ser submetido à sanção ou veto do Presidente da República. A fundamentalidade formal solidifica toda a importância e legitimidade desse direito, tendo em vista o complexo e rigoroso trâmite legislativo ao qual foi submetido. Por fim, cabe destacar os principais aspectos que decorrem dessa fundamentalidade e seus efeitos após a devida aprovação legislativa:

A fundamentalidade formal encontra-se ligada ao direito constitucional positivo e resulta dos seguintes aspectos, devidamente adaptados ao nosso direito constitucional pátrio: a) como parte integrante da Constituição escrita, os direitos fundamentais situam-se no ápice de todo o ordenamento jurídico, de tal sorte que – neste sentido – se cuida de direitos de natureza *supralegal*; b) na qualidade de normas constitucionais, encontram-se submetidos aos limites formais (procedimento agravado) e materiais (cláusulas pétreas) de reforma constitucional (art. 60 da CF), cuidando-se, portanto (pelo menos num certo sentido) e como leciona João dos Passos Martins Neto, de *direitos pétreos*, muito embora se possa controverter a respeito dos limites da proteção outorgada pelo Constituinte, o que será objeto de análise na parte final desta obra; c) por derradeiro, cuida-se de normas diretamente aplicáveis e que vinculam de forma imediata as entidades públicas e privadas (art. 5º, §1º, da CF) (SARLET, 2015, p.75-76, destaque do autor).

Com a fundamentalidade formal, o direito passa a ocupar um outro patamar. Deixa de ser uma idealização para se tornar algo concreto. Passando a integrar o texto constitucional, ele adquirirá todos os atributos que lhes são inerentes, como: *status* de norma constitucional, atributo de cláusula pétrea<sup>23</sup> e aplicabilidade imediata em relação aos poderes públicos e

---

<sup>23</sup> São previsões constitucionais de natureza imutáveis, não podem sofrer restrições ou limitações, apenas ampliações em seu conteúdo. Estão previstas de forma expressa no artigo 60, § 4, da Constituição: I - a forma

privados. Assim, a fundamentalidade formal reveste o direito de legitimidade institucional e contribui para que possa ser alcançado dentro do ordenamento jurídico.

Para que a fundamentalidade esteja totalmente completa, há sua outra vertente, que é a fundamentalidade material. Diferentemente da fundamentalidade formal, a vertente material se destaca pela importância que é dada ao conteúdo do direito em análise. Não há preocupação com o fato de ele integrar expressamente o texto constitucional, mas sim de trazer valores que sejam de suma importância para a formação daquele Estado enquanto nação.

Percebe-se que a fundamentalidade material acaba complementando a fundamentalidade formal, na medida em que permite a abertura para novos direitos que não integram o catálogo constitucional. Para tanto, mesmo que não tenha o atributo da fundamentalidade formal, o referido direito precisa trazer consigo forte carga axiológica para que possa ser considerado um direito de cunho fundamental. Como exemplo desse modelo, verifica-se o ordenamento jurídico inglês (*Common Law*), o qual não possui uma Constituição escrita, mas direitos e valores fundamentais com base em sua jurisprudência e tradições. Essas características da fundamentalidade material e sua importância para a abertura de outros direitos, não expressamente previstos no ordenamento jurídico, são ilustradas a seguir.

A ideia de fundamentalidade material insinua que o conteúdo dos direitos fundamentais é decisivamente constitutivo das estruturas básicas do Estado e da sociedade. Por outro lado, só a ideia de fundamentalidade material pode fornecer suporte para: (1) a abertura da constituição a outros direitos, também fundamentais, mas não constitucionalizados, isto é, direitos materialmente mas não formalmente fundamentais (cfr. CRP, art.16.º/1.º); (2) a aplicação a estes direitos só materialmente constitucionais de alguns aspectos do regime jurídico inerente à fundamentalidade formal; (3), em *cláusula aberta* ou em *princípio da não tipicidade* dos direitos fundamentais (CANOTILHO, 2003, p. 379, grifos do autor).

De acordo com o autor, o aspecto da fundamentalidade material pode ser chamado de “cláusula aberta” ou “princípio da não tipicidade dos direitos fundamentais”. Essa nomenclatura representa a abertura que ela proporciona a novos direitos que tenham condições de integrar a mais alta posição do ordenamento jurídico. Assim, conclui-se que os direitos fundamentais, que possuem esse duplo aspecto da fundamentalidade formal e material, possuem vital importância dentro do ordenamento jurídico, sendo considerados indispensáveis para a busca e garantia da dignidade humana.

---

federativa de Estado; II - o voto direto, secreto, universal e periódico; III - a separação dos Poderes; IV - os direitos e garantias individuais (BRASIL, 1988).

Uma vez aclarado esse sentido atribuído a alguns direitos, o direito fundamental ao trabalho ganha destaque nesse contexto de análise da fundamentalidade. Com enfoque no ordenamento jurídico brasileiro, deve-se ponderar que o direito ao trabalho vem encartado expressamente no rol dos direitos fundamentais sociais da Constituição Federal, no artigo 6º: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Não somente no artigo 6º da Constituição Federal o direito fundamental ao trabalho é mencionado expressamente. Ele é considerado fundamento da República Federativa do Brasil (artigo 1º<sup>24</sup>), fundamento da ordem econômica (artigo 170, caput<sup>25</sup>) e base da ordem social no país (artigo 193<sup>26</sup>). Ademais, é tratado de forma minuciosa no artigo 7º<sup>27</sup>, que disciplina os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais dentro de seus trinta e quatro incisos. Portanto, sob o prisma da fundamentalidade formal, não há dúvidas de que o direito ao trabalho possui assento de destaque em diversos artigos da Constituição Federal, além de integrar o rol dos direitos fundamentais sociais.

Já sob o aspecto da fundamentalidade material, o direito ao trabalho ganha destaque ainda mais evidente. Não é de hoje – com a Constituição Federal de 1988 – que o direito ao trabalho integra o ordenamento jurídico brasileiro. Desde a Constituição Federal de 1934 ele integra a Carta Magna e possui, inclusive, regramento próprio através da Consolidação das Leis Trabalhistas. Entretanto, seu conteúdo (fundamentalidade material) já era reconhecido e valorado há muitos anos como um direito indispensável na busca pela dignidade da pessoa humana. Uma das formas mais evidentes desse reconhecimento foi a criação da OIT em 1919. Sua criação foi parte do acordo entabulado entre as potências Aliadas frente à Alemanha no âmbito do Tratado de Versalhes, no contexto do pós-guerra. O objetivo de sua gênese estava

---

<sup>24</sup> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

**IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;** (BRASIL, 1988, grifos nossos).

<sup>25</sup> Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar, a todos, existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios (...) (BRASIL, 1988).

<sup>26</sup> Art. 193. A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais (BRASIL, 1988).

<sup>27</sup> Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social (...) (BRASIL, 1988).

ligado primordialmente à busca pela justiça social, tendo em vista que somente assim poderia se alcançar a paz mundial.

Torna-se indiscutível a relevância dada ao trabalho – em nível internacional – como verdadeiro instrumento de promoção de justiça social. Ou seja, sem que as pessoas tenham condições de trabalhar para proverem suas necessidades vitais básicas, muito dificilmente haveria paz mundial entre as nações. Ou seja, o trabalho ganha notoriedade como aliado da paz mundial no contexto do pós-guerra, sendo elevado como um valor fundamental com a criação da OIT.

Alguns anos após esse importante marco histórico para a humanidade – com a internacionalização do direito ao trabalho através da OIT – o direito ao trabalho ganha outro destaque de suma importância. Ele vem abarcado de maneira expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Artigo XXIII - 1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3. Toda pessoa que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

4. Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para a proteção de seus interesses.

Artigo XXIV – Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas (ONU, 1948, p. 4).

Sua força normativa é reafirmada, mais uma vez, em nível internacional, agora com a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948. Observa-se que a Declaração busca reconhecer o direito de todo ser humano a um trabalho que seja digno. Um trabalho que garanta às pessoas condições de justa remuneração, um ambiente de trabalho agradável, além de férias e descansos entre o cumprimento das jornadas de trabalho. Todas essas afirmações trazidas na Declaração expressam a preocupação internacional na promoção do trabalho como um direito de *status* fundamental para todas as nações. Em outras palavras, um direito que deve ser garantido a todos os seres humanos e que deve estar internacionalmente protegido de quaisquer intervenções políticas ou econômicas. Esses valores ainda foram reafirmados em importantes tratados internacionais, como na Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, no ano de 1948; no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), em 1966; e no Protocolo de San Salvador, em 1988.

Esses foram os passos embrionários para que o trabalho fosse elevado a um direito de caráter fundamental. As movimentações internacionais – criação da OIT e reafirmação na Declaração Universal – para que o trabalho fosse alçado a um patamar distinto de vários outros direitos já destacava a sua importância. Essas medidas impactaram positivamente diversos ordenamentos jurídicos espalhados pelo mundo, que acabaram internalizando as legislações internacionais em seus ordenamentos pátrios.

O direito ao trabalho já nasce com a sua fundamentalidade material evidenciada, principalmente por ser considerado um direito indispensável para a busca dos demais direitos fundamentais. Ou seja, antes de qualquer ato de internalização expressa (fundamentalidade formal) do direito ao trabalho no ordenamento jurídico, a importância de seu conteúdo já é exaltada em todos os níveis. Foi assim com a criação da OIT em 1919 e, posteriormente, sua previsão expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Primeiramente, o direito fundamental ao trabalho tem sua fundamentalidade material exaltada. Em seguida, ganha mais destaque com a sua previsão expressa na seara internacional (fundamentalidade formal), fato esse que contribuiu positivamente para que diversos países espelhassem esse movimento, criando constituições de caráter social e pautadas nos valores do trabalho, a exemplo da Constituição Federal brasileira de 1988. A consagração da fundamentalidade sob esse duplo aspecto (formal e material) é de suma importância para o direito ao trabalho. Ela revela a centralidade desse direito para que um país cresça e se desenvolva enquanto uma nação pautada nos valores da justiça social.

Além de todos os atributos inerentes ao duplo aspecto da fundamentalidade do direito social ao trabalho, Wandelli (2016) destaca a multidimensionalidade como sua nova faceta. De acordo com o autor, esse direito possui um complexo feixe de direitos que se ramificam em direitos subjetivos, com caráter de cunho prestacional e ao mesmo tempo defensivos, e direitos com uma dimensão objetiva, na medida em que geram obrigações diretas aos particulares e ao Estado na sua implementação. Assim, do direito ao trabalho emana um complexo de obrigações e prerrogativas que fazem dele um “megadireito” fundado principalmente na valorização do que há no conteúdo do direito a trabalho.

Todavia, apesar de toda a importância já mencionada, oriunda dessa fundamentalidade, o direito fundamental social ao trabalho merece ser continuamente debatido e reforçado para que tenha a sua efetividade garantida. Em que pese a longa e controversa discussão acerca da falta de efetividade dos direitos sociais, não há como pactuar com essa falácia. Mello (2015) já ponderava que se a ordem econômica se funda na valorização do trabalho – conforme o texto

constitucional –, ela não se traduz simplesmente em um programa, mas em um verdadeiro direito subjetivo do trabalhador.

Portanto, discussões que buscam minimizar a efetividade dos direitos sociais a partir de argumentos como da reserva do possível<sup>28</sup> não merecem prosperar. Queiroz (2006) já advertia que mais do que simples prestações de cunho positivo – exigindo uma atuação positiva do legislador constitucional –, os direitos fundamentais são garantias constitucionais que integram a própria formação das bases do Estado.

Nesse sentido, verificou-se que não há qualquer relação de superioridade dos direitos de primeira dimensão em relação aos de segunda dimensão, do qual os direitos sociais fazem parte. Pelo contrário, os direitos sociais são indispensáveis para que os direitos fundamentais básicos da primeira dimensão possam ser exercidos, a exemplo do próprio direito à liberdade. Nesse interim, no que tange à aplicabilidade desses direitos, percebe-se que:

De todo modo, é necessário frisar que as normas de direitos fundamentais prestacionais são, como as demais normas definidoras de direitos fundamentais, dotadas de aplicabilidade imediata. Muito embora não disponham, em geral, de eficácia simétrica, os direitos sociais prestacionais possuem caráter vinculativo para o legislador, constituindo-se num dever jurídico *prima facie* e podendo ensejar, inclusive, a declaração judicial de inconstitucionalidade por omissão (DERBLI, 2007, p. 124).

Não há como se coadunar com discursos tendentes a reduzir o alcance do direito social ao trabalho. Quaisquer tentativas de diminuir a sua efetividade já se esbarram frontalmente no aspecto da sua fundamentalidade material, construída durante longos anos de história mundial. Portanto, medidas tendentes a violar a sua efetividade ou que minorem a sua importância ferem expressamente o Princípio da Proibição do Retrocesso Social, que nestes termos: “veda ao legislador subtrair da norma constitucional definidora de direitos sociais o grau de concretização já alcançado, prejudicando a sua exequibilidade” (DERBLI, 2007, p. 240). Ou seja, não há avanços sociais sem que sejam respeitados os direitos fundamentais já conquistados, a exemplo do direito ao trabalho.

---

<sup>28</sup> O Princípio da Reserva do Possível possui origem em um caso concreto alemão e significa o equilíbrio do que o Estado pode prestar com base na finitude de seus recursos econômico-financeiros em relação às infinitudes de demandas da coletividade.

## 2.4 Trabalho decente sob o prisma da Organização Internacional do Trabalho

A OIT tem sido de grande importância para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para o direito ao trabalho. Sua criação no contexto do término da 1ª Guerra Mundial, no bojo do Tratado de Versalhes, em 1919, marca a tentativa de fortalecimento do trabalho em nível internacional. O fundamento de criação dessa notável organização internacional é a manutenção da paz mundial, a qual só poderá ser conquistada por meio da justiça social. Para tanto, o fundamento mais importante defendido pela OIT é de que a justiça social somente pode ser alcançada mediante a promoção de um importante direito fundamental social, o trabalho. Dessa forma, a OIT promove medidas tendentes ao fortalecimento do direito ao trabalho e, em última análise, da própria dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, a

[...] OIT promove padrões sociais compatíveis com a dignidade da pessoa humana valendo-se de sua competência normativa. Produz, também, esse organismo internacional, diplomas que levam em conta a promoção integral do ser humano e os progressos sociais, econômicos e tecnológicos (GUNTHER, 2015, p. 116).

A OIT ainda possui a singularidade de ser a única organização integrante da ONU formada por representantes de três classes, as quais estão diretamente envolvidas com o direito ao trabalho: os governos, os órgãos representativos dos trabalhadores e os órgãos representativos dos empregadores. Essa formação tripartite possibilita um diálogo ampliado que permite a defesa de todos os integrantes de uma relação de trabalho. Ademais, garante que a OIT tenha uma maior efetividade em suas intervenções frente a quaisquer violações aos direitos do trabalho.

A partir disso, foi formada uma Comissão de Trabalho com o objetivo de redigir uma Constituição que regulamentasse todas as diretrizes da OIT. Em seu preâmbulo já é ressaltada a importância do trabalho para a manutenção da paz mundial, na medida em que somente através do trabalho é que se promove a justiça social para todas as nações. Assim,

Considerando que a paz universal e duradoura só pode ser estabelecida se for baseada na justiça social. E considerando que existem condições de trabalho que envolvem tanta injustiça, dificuldades e privação a um grande número de pessoas que produzem agitação tão grande que a paz e a harmonia do mundo estão em perigo; e uma melhoria dessas condições é urgentemente necessária; como, por exemplo, pela regulamentação das horas de trabalho, incluindo o estabelecimento de um dia e semana máximos de trabalho, a regulamentação da oferta de trabalho, a prevenção do desemprego, a provisão de um salário mínimo adequado, a proteção do trabalhador contra doenças, doenças e lesões decorrentes de seu emprego, a proteção de crianças, jovens pessoas e mulheres, provisão para velhice e lesões, proteção dos interesses dos trabalhadores quando empregados em países diferentes do seu, reconhecimento do

princípio da igualdade de remuneração por trabalho de igual valor, reconhecimento do princípio da liberdade de associação, organização do ensino profissional e técnico e outras medidas. Considerando que também o fracasso de qualquer nação em adotar condições humanas de trabalho é um obstáculo no caminho de outras nações que desejam melhorar as condições em seus próprios países. As Altas Partes Contratantes, movidas por sentimentos de justiça e humanidade, bem como pelo desejo de garantir a paz permanente do mundo, e com o objetivo de alcançar os objetivos estabelecidos neste Preâmbulo, concordam com a seguinte Constituição da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1919, grifos nosso).

O preâmbulo da OIT carrega significativa carga axiológica na medida em que eleva o direito ao trabalho a um novo patamar na ordem mundial. Sua redação deixa clara a preocupação da Organização com as condições de trabalho, principalmente com as injustiças sociais advindas das relações trabalhistas. Com esse objetivo, buscou-se regulamentar as rotinas de trabalho, sobretudo as horas trabalhadas, a remuneração adequada, as proteções contra doenças e riscos advindos da atividade laboral, dentre outros aspectos que propiciam melhorias para o exercício dos direitos ligados ao trabalho. Foi a partir de então que medidas efetivas começaram a ser tomadas, principalmente em virtude do acentuado crescimento da exploração da mão de obra trabalhadora pelas potências industriais.

Para tanto, foram traçados quatro objetivos centrais para o êxito da Organização: “definir e promover normas e princípios e direitos fundamentais no trabalho; criar maiores oportunidades de emprego e renda decentes para mulheres e homens; melhorar a cobertura e a eficácia da proteção social para todos; fortalecer o tripartismo e o diálogo social” (OIT, 1919, grifos nossos).

O primeiro objetivo destaca a importância da criação de normas e princípios de direito fundamental ao trabalho. A partir dessas disposições normativas a OIT regulamenta os direitos dos trabalhadores, em nível internacional, auxiliando na construção de um diploma normativo mais inclusivo e eficiente. Ademais, permite o conhecimento público da legislação por todas as pessoas e a exequibilidade desse texto normativo em casos de violações ou descumprimento legal.

Com a construção de um diploma normativo de direitos fundamentais inclusivo vêm os demais objetivos de promover a criação de mais oportunidades de emprego e renda para as pessoas, ampliar a proteção social e fortalecer os diálogos a partir de sua formação tripartite. Ou seja, são objetivos que visam à promoção do direito fundamental ao trabalho, tanto no aspecto prático da criação de empregos, como na garantia da justiça social entre os agentes envolvidos nessa relação.

Foi a partir dessa formação dos objetivos da OIT que se debateu a formação de um conceito do que seria esse direito ao trabalho. Não somente um conceito técnico, mas o que seria a representação de todos esses direitos e anseios advindos do trabalho e que seriam fundamentais para combater as injustiças sociais no mundo. Assim, no ano de 1999 foi formulado pela OIT o conceito que tanto se debate no cenário atual do que seria um trabalho decente:

Formalizado pela OIT em 1999, o conceito de trabalho decente sintetiza a sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas, sendo considerado condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. (OIT, 1999).

Diante desse conceito apresentado pela OIT, constata-se que o trabalho não é visto apenas como uma relação de vínculo e subordinação entre empregador e empregado para a produção de algo. Pelo contrário, o trabalho decente deve ser produtivo e de qualidade, ou seja, deve buscar o equilíbrio entre o que se produz e o processo em que se dá a construção dessa produção.

A partir disso, Neto e Voltani (2019) tecem duras críticas sobre a imprecisão e vagueza dessa nomenclatura trazida pela OIT. De acordo com os autores, a Organização somente alinhou o conceito aos objetivos que devem ser perseguidos para o alcance de um trabalho decente, sem determinar com clareza os aspectos que envolvem a construção de um trabalho considerado decente. A maior crítica é no sentido de que tal imprecisão acaba gerando uma indeterminação das políticas públicas que poderiam ser construídas para uma execução internacional, gerando ações distintas e descoordenadas em países com grandes singularidades sociais, econômicas e políticas. Para eles, a superação do trabalho decente apenas como um *slogan* da OIT marcado por essa vagueza terminológica passa pelo reconhecimento de que o trabalho decente possui os atributos da bilateralidade, heteronomia e coercibilidade, típicos de uma norma jurídica, podendo, portanto, serem reconhecidos e justiciáveis, ou seja, direitos que podem ser demandados judicialmente pelos seus titulares.

Retomando o sentido atribuído pela OIT, o trabalho decente ainda pressupõe condições mínimas para que possa ser desempenhado, a exemplo das condições mencionadas pela OIT de liberdade, equidade e segurança. Gosdal (2006) adverte que haverá liberdade quando for respeitado o direito de livre associação e sindicalização, permitindo a defesa dos direitos dos trabalhadores na busca por negociações coletivas mais justas. Equidade é quando há um

tratamento igualitário entre as pessoas, independentemente de origem, raça, cor, religião ou deficiências. Da mesma forma, deve-se garantir ao trabalhador segurança, seja ela voltada para o combate às doenças advindas do trabalho ou mesmo contra os riscos de desemprego.

O trabalho decente combate as injustiças sociais na medida em que promove as condições necessárias para o acesso dos seres humanos a direitos fundamentais básicos, como alimentação, moradia, saúde, transporte, educação, lazer, dentre tantos outros. Há uma visão do trabalho como instrumento libertador do ser humano, como uma ferramenta aliada na promoção da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido:

Trabalho decente, então, é um conjunto mínimo de direitos do trabalhador que corresponde: à existência de trabalho; à igualdade no trabalho; ao trabalho com condições justas, incluindo a remuneração, e que preservem sua saúde e segurança; à proibição do trabalho infantil; à liberdade sindical; e à proteção contra os riscos sociais (BRITO FILHO, 2004, p. 61).

A OIT defende uma mudança paradigmática na concepção do trabalho, alterando-se aquela visão clássica liberal de trabalho voltada para servir aos interesses do modelo econômico de produção capitalista: um trabalho que era atrelado às condições de exploração e acúmulo de capital pelos detentores dos meios de produção, realidade essa que é friamente retratada por Engels (1845/2010), no período da Revolução Industrial, como um contexto de superexploração, precariedade, miséria, falta de higiene e ausência de condições básicas de sobrevivência digna. Ou seja, uma realidade que já foi extremamente abusiva não poderia vir a se repetir em tempos atuais.

No mesmo sentido, seguem as considerações de Ledur (1998), destacando que há uma relação intrínseca entre a dignidade da pessoa humana e o trabalho. De acordo com o autor, não há que se falar em dignidade sem que haja a valorização do trabalho realizado pelos seres humanos. Realça ainda que a dignidade somente poderá ser alcançada no dia em que houver uma real valorização do trabalho.

A perspectiva de trabalho decente é inclusive utilizada como base para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas no bojo da Agenda 2030. A Agenda 2030 representa um conjunto de 17 objetivos que devem ser perseguidos pela comunidade internacional, inclusive o Brasil, a fim de que as condições de trabalho sejam condizentes com a busca pela dignidade da pessoa humana. São eles: 1) erradicação da pobreza, 2) fome zero e agricultura sustentável, 3) saúde e bem-estar, 4) educação de qualidade, 5) igualdade de gênero, 6) água potável e saneamento, 7) energia limpa e acessível, 8) trabalho decente e crescimento econômico, 9) indústria, inovação

e infraestrutura, 10) redução das desigualdades, 11) cidades e comunidades sustentáveis, 12) consumo e produção responsáveis, 13) ação contra a mudança global do clima, 14) vida na água, 15) vida terrestre, 16) paz, justiça e instituições eficazes, e 17) parcerias e meios de implementação.

Dentre os vários ODS desenvolvidos junto à OIT, ressalta-se o número 8, cujo principal objetivo é “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos” (ONU, 2015, grifo nosso). Destaca-se que em relação aos ODS, o de número 8 ainda traz em seu bojo 12 diretrizes, especificando de que forma os países devem atuar com a finalidade de alcançá-lo o mais breve possível. Portanto, o trabalho decente ganha destaque ao ser colocado como um objetivo primordial ao ser alcançado por todos os países no mundo, principalmente aqueles que respeitam os direitos fundamentais das pessoas.

O grande dilema que se lança é de como conseguir equilibrar essa perspectiva do trabalho decente com as grandes transformações que os modelos de produção impõem aos trabalhadores. A necessidade da criação da OIT já veio em resposta ao contexto de exploração vivenciado durante o período da Revolução Industrial, quando se fez presente a exploração do trabalhador e o desrespeito aos seus direitos fundamentais básicos. O liberalismo fez aprofundar as desigualdades sociais à medida em que defendeu a ausência de intervenção estatal, de políticas públicas e de medidas de intervenção na economia e no mercado.

O Estado de bem-estar social surgiu, necessariamente, visando combater esse grande abismo social criado durante a ascensão da Revolução Industrial. O modelo econômico de produção capitalista defendia a obtenção do lucro a qualquer custo; não havia respeito aos direitos básicos do trabalho, como o descanso mínimo entre jornadas, jornada máxima de horas trabalhadas, remuneração condizente com o trabalho exercido, descanso semanal remunerado, entre diversos outros direitos que eram renegados à classe trabalhadora. O surgimento da OIT nesse contexto representou uma das viradas paradigmáticas na busca por direitos fundamentais básicos e na superação das desigualdades sociais. Assim:

O Estado de Bem-Estar Social traduz uma das mais importantes conquistas da civilização ocidental. Agregando ideais de liberdade, igualdade, democracia, valorização da pessoa humana e do trabalho, justiça social e bem-estar das populações envolvidas, o EBES é certamente a mais completa, abrangente e profunda síntese dos grandes avanços experimentados pela história social, política e econômica nos últimos trezentos anos (DELGADO; PORTO, 2018, p. 22).

Esse novo modelo de Estado representou uma ruptura importante atinente aos direitos fundamentais básicos do trabalhador. Os direitos econômicos, sociais e culturais foram colocados como primordiais na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, demandando atuações positivas do Estado para o seu cumprimento. Foi nesse sentido que os autores consideraram o Estado de bem-estar social como uma grande conquista nesses últimos trezentos anos, tendo em vista a sua grande virada em prol dos ideais de justiça social.

Todavia, Delgado e Porto (2018) chamam atenção para os ataques que o modelo de Estado de bem-estar social começou a sofrer no final do século XX. Correntes de formação ultraliberais passam a tecer duras crítica sobre as bases de funcionamento desse modelo, pregando, mais uma vez, a ausência total do Estado na regulação dos mercados econômicos. A ascensão de uma nova doutrina de cunho neoliberal acentua-se a partir dos anos 80 e coloca em xeque todas as conquistas advindas desse modelo de Estado providência.

Por força da quebra de barreiras no mundo – em virtude do processo de globalização –, o modelo econômico capitalista é renovado, aprimorado e fortalecido, impondo novos contextos sociais, políticos e econômicos. Com o direito ao trabalho, não tem sido diferente. Ele deixa de se tornar absolutamente manual para se tornar altamente mecanizado e automatizado. As indústrias reduzem os seus maquinários ao mínimo necessário para que produzam o máximo possível. As rotinas de trabalho passam a ser criadas e controladas por equipamentos eletrônicos e sistemas modernos (*softwares*). A produção não mais se baseia no volume ou em extensas esteiras de produção, mas sim na produção por demanda e em plantas de produção enxutas.

Braverman (1978, p. 59) já havia chamado a atenção para esse crescente processo de automação da produção e do trabalho, levando-se em conta as graves consequências que advieram do processo de mecanização nos Estados Unidos. Para o autor:

Isso é tanto mais certo tendo em vista que os aspectos técnicos dos processos de trabalho são agora dominados pelos aspectos sociais que o capitalista introduziu: isto é, as novas relações de produção. Tendo sido obrigados a vender sua força de trabalho a outro, os trabalhadores também entregam seu interesse no trabalho, que agora foi “alienado”. *O processo de trabalho tornou-se responsabilidade do capitalista*. Torna-se, portanto, fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas própria. Esta transição apresenta-se na história como *alienação progressiva dos processos de produção* do trabalhador; para o capitalista apresenta-se como o problema de gerência.

Nota-se que havia uma esperança de que essa automação poderia vir acompanhada de um gradativo processo de aprimoramento e treinamento dos trabalhadores para que eles

pudessem dominar esse processo de produção, agora amplamente modernizado. Entretanto, o que se observou foi uma acentuada alienação progressiva dos processos de produção e do trabalho. Desse modo, ampliou-se o distanciamento do trabalhador da sua produção, as máquinas impuseram uma fragmentação ainda maior nesse processo, demandando cada vez menos a participação do trabalhador no processo produtivo.

Esse processo se acentua e passa a ser determinante nos atuais modelos de produção econômica. A inserção de máquinas e poderosos *softwares* dominam todos os setores econômicos produtivos, sejam eles industriais, comerciais ou mesmo no setor de prestação de serviços. As tarefas passam a ser determinadas por algoritmos os quais, em conjunto com poderosos computadores, ditam as novas regras de mercado e até mesmo de convivência social.

O trabalho, agora, sequer demanda a presença física do trabalhador em seu ambiente de trabalho. A partir de plataformas virtuais ou mesmo de computadores, *tablets* ou celulares, todos podem desempenhar as suas rotinas diárias de trabalho de onde estiverem. Ou seja, o trabalho acompanha o trabalhador por onde ele vai: não há descanso, os seres humanos permanecem sempre à disposição, seja fisicamente ou virtualmente. É nesse contexto que os objetivos da OIT para a promoção de um trabalho decente serão colocados em xeque, ou seja, um ambiente altamente tecnológico, mas também perversamente segregador. É nesse contexto de transformações tecnológicas que se insere o trabalho docente, agora impactado diretamente pela utilização do ERE no âmbito educacional. Para tanto, faz-se necessário analisar os seus efeitos para os profissionais docentes que trabalham inseridos nessa nova realidade altamente especializada e impactada pelas TDICs.

### 3 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste capítulo, analisa-se a atual realidade vivenciada pelos profissionais docentes a partir de um divisor de águas no desempenho de suas atividades profissionais dado o período e as condições do ERE. Para tanto, parte-se do estudo da lei 14.040/2020, promulgada no Brasil em um contexto de excepcionalidade sanitária mundial em decorrência da covid-19, e da análise de suas principais consequências para o exercício da profissão docente. Nessa direção, são retomadas todas as peculiaridades que envolveram a criação e a aprovação da referida lei: a conjuntura de proposição, votação, aprovação e, conseqüentemente, seus efeitos imediatos sobre o exercício da profissão docente. Assim, destacam-se as principais alterações propostas em relação ao contexto anterior de atuação do profissional docente, buscando verificar as reais mudanças e os reflexos advindos para o futuro dessa profissão.

Por consequência da aprovação da mencionada legislação e de toda a conjuntura que a ela se relacionou, tomou-se como objeto desta pesquisa o ERE e suas implicações para o trabalho e a vida dos docentes a ele submetidos. Sendo assim, são abordados o seu conceito, suas principais características, o contexto de seu surgimento, de que forma é aplicado, além de outras peculiaridades que envolvem esse novo formato de ensino. Para tanto, buscam-se arrimos em autores nacionais, além da literatura estrangeira, que criaram a nomenclatura do ERE a partir do estudo de alguns casos concretos ocorridos em países marcados por intensos conflitos e guerras, como Afeganistão, Camboja, Bósnia Herzegovina e Libéria.

Desse contexto de ERE surge a discussão sobre TDICs, que são, necessariamente, os recursos tecnológicos utilizados para a concretização do ERE. É de suma importância compreendê-los e distinguir seus reflexos na promoção do ensino e nas rotinas do profissional docente. Também é importante compreender suas implicações laborais, dado estarem totalmente inseridos em suas rotinas de trabalho. Assim, será feita essa interconexão entre as TDICs e o ERE com o propósito de mensurar a influência que tais tecnologias têm exercido na profissão docente.

Buscando desenvolver as principais ideias apresentadas neste capítulo, será feita uma reflexão sobre os desafios do trabalho docente do ensino superior privado. Essa análise é pautada nas intensas transformações que foram impingidas ao profissional docente com o advento da lei 14.040/2020, mediadas pelo uso intensivo e massificado das TDICs que têm dado sustentação a um ensino plataformizado. Desse modo, este capítulo se apresenta com a perspectiva de compreender as repercussões da acentuada plataformização do trabalho pelas quais o docente está passando nesse panorama estabelecido pela pandemia de covid-19.

### 3.1 Lei 14.040/2020 e implantação do ensino remoto emergencial no Brasil

O ponto de partida deste capítulo está ligado à análise de uma nova legislação brasileira que tem impactado diretamente a vida de muitas pessoas e diversos setores produtivos no país. Como esta pesquisa cinge-se ao estudo dos reflexos e das consequências do ensino remoto, e com tendências à plataformização crescente, para o exercício da profissão docente, serão enfocadas as principais mudanças que a legislação impôs a essa categoria de profissionais. Nessa direção, serão abordados os principais aspectos da lei 14.040/2020 que acabaram impactando diretamente o exercício da profissão docente e os novos desafios a ela apresentados daqui em diante.

No Brasil, a educação é alçada à condição de um direito fundamental social expressa no artigo 6º da Constituição: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Essa previsão constitucional já coloca o direito fundamental social à educação em um patamar de distinção, exigindo do Estado e de toda a coletividade uma atuação positiva na sua promoção e respeito frente a quaisquer violações.

Ademais, está devidamente regulamentado no capítulo III, seção I da Constituição, trazendo em seu bojo medidas tendentes ao seu cumprimento efetivo. Nesse contexto, destaca-se o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O dispositivo constitucional deixa claro o dever do Estado em promover a educação junto à família como base para o necessário desenvolvimento da pessoa enquanto cidadã e para sua qualificação para o trabalho. Nesse ponto, chama-se a atenção para o estreito vínculo já mencionado no corpo do texto constitucional entre a educação e o trabalho. Nos termos do artigo 205, a educação é uma condição necessária para que o cidadão exerça a sua cidadania e, principalmente, para que tenha condições suficientes de se qualificar para o trabalho. Portanto, não há acesso a um trabalho qualificado sem que seja proporcionada, inicialmente, uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

Visando ao alcance desses objetivos, foram traçados no artigo 206<sup>29</sup> da Constituição alguns princípios de suma importância para que o ensino fosse ministrado a todos. Dentre os nove princípios elencados no texto constitucional, destacam-se a liberdade no exercício da atividade docente, a igualdade no acesso e permanência na escola, além da própria garantia do direito à educação ao longo da vida. Portanto, verifica-se que esses princípios são vetores interpretativos, tendo em vista que elucidam e norteiam a prestação de uma educação mais inclusiva e condizente com a importância dada a esse direito fundamental social.

É a partir desses parâmetros normativos que se discutem novas alternativas na promoção da educação no Brasil. Diversas legislações são promulgadas diuturnamente a partir dos parâmetros traçados no texto de maior envergadura normativa do Brasil, a Constituição Federal. Um desses exemplos é o direcionamento trazido pelo artigo 214 da Constituição, ao estipular as diretrizes básicas para a redação do Plano Nacional de Educação (PNE), nos seguintes termos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (CF, 1988, grifos nossos).

---

<sup>29</sup> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (CF, 1988).

O PNE visa estabelecer metas, diretrizes e estratégias para o cumprimento da política educacional no país. Insta ressaltar que o primeiro PNE (2001/2010) foi criado através da lei 10.172/2001, com um prazo de duração de dez anos, permitindo que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios elaborassem, com base nele, seus planos decenais e que fossem realizadas avaliações periódicas acerca de seu cumprimento. Posteriormente, após tramitação por quatro anos no Congresso, foi promulgada a lei 13.005/2014 e o PNE foi renovado para o período de 2014/2024, buscando analisar as metas traçadas pelo Plano anterior e renovando novas estratégias por meio de um conjunto de 20 metas<sup>30</sup> sobre diversos temas indispensáveis para o fortalecimento da educação em nível nacional.

Dentre as 20 metas estabelecidas no PNE, destaca-se que há uma convergência de medidas em prol do ensino em todos os seus níveis, quais sejam: nível infantil, fundamental, médio, superior e pós-graduação. Ademais, há uma especial atenção voltada à valorização do profissional docente no tocante ao exercício da sua profissão e ao seu plano de carreira. Dessa forma, percebe-se que as legislações voltadas para a regulamentação do desenvolvimento da educação sempre alinham melhorias na infraestrutura educacional junto ao contínuo aprimoramento do profissional docente. Todavia, em que pese a existência dessa relevante densidade normativa constitucional em relação ao direito fundamental social à educação e, por conseguinte, da regulamentação da profissão docente, nem sempre se verifica a efetividade dessas políticas.

Foi a partir dessas circunstâncias que, no ano de 2020 – marcado pelo início de um estado de excepcionalidade sanitária em virtude da covid-19 –, que se constatou uma significativa quantidade de promulgação de legislações a respeito da educação e que a impactariam drasticamente como um todo. A principal delas – após inúmeras portarias, medidas provisórias e decretos – foi a lei 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6<sup>31</sup>, de 20 de março de 2020.

Essa lei trouxe profundas alterações nas rotinas do profissional docente, principalmente pela imposição do distanciamento social exigido no contexto de sua promulgação. Havia uma

---

<sup>30</sup> Essas 20 metas estão subdivididas pelos seguintes temas: 1) educação infantil, 2) ensino fundamental I, 3) ensino médio, 4) inclusão, 5) alfabetização infantil, 6) educação integral, 7) qualidade da educação básica/IDEB, 8) elevação da escolaridade/diversidade, 9) alfabetização de jovens e adultos, 10) EJA integrada, 11) educação profissional, 12) educação superior, 13) qualidade da educação superior, 14) pós-graduação, 15) profissionais na educação, 16) formação, 17) valorização dos profissionais no magistério, 18) planos de carreira, 19) gestão democrática, 20) financiamento da educação.

<sup>31</sup> O Congresso Nacional reconheceu através do Decreto nº 6/2020 o estado de calamidade pública no Brasil em virtude da Covid-19, a requerimento do Presidente da República, através da Mensagem 93/2020.

grande preocupação em balancear a manutenção do ensino em todos os níveis da educação, mas respeitando-se as medidas preventivas exigidas para o combate à pandemia. Por conseguinte, acelerou-se um processo de migração do ensino presencial para outro formato que pudesse garantir o necessário distanciamento social, ou seja, através do recurso do ERE. Consoante ao ocorrido, se depreende da Exposição de Motivos da Medida Provisória 934/2020 – a qual foi convertida, posteriormente, na mencionada lei 14.040/2020 – que o momento demandava especial atenção:

3. A situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação do COVID-19. Diante do crescente registro de casos de contaminação e manifestação da doença, parte das autoridades educacionais do país, considerando recomendações de algumas autoridades de saúde, entenderam ser oportuno suspender as aulas, seja em escolas de educação básica, seja em estabelecimentos de educação superior. O propósito dessa medida foi evitar a natural aglomeração em ambientes fechados e, com isso, minimizar as possibilidades de contaminação.

4. A referida decisão tem o objetivo de preservar o bem maior de toda pessoa, que é sua própria vida. Em contrapartida, suscita uma série de consequências e questionamentos, por parte da comunidade escolar (professores, pais e alunos), no que se refere à forma e à extensão do processo de reposição de aulas (BRASIL, 2020).

O distanciamento social exigido para conter a disseminação da covid-19 era de vital importância para a garantia do maior bem dos seres humanos, sua própria vida. A partir disso, tornou-se um grande desafio equilibrar o direito à educação para todas as pessoas e a referida medida de distanciamento social. Tal fato fez surgir não só na comunidade acadêmica, mas na sociedade de forma geral, um intenso debate de como garantir às pessoas o acesso ao ensino, ainda que nesse contexto de excepcionalidade.

Para além dos questionamentos que giravam em torno da propagação dessa pandemia, surgiram outros desafios, a exemplo de como ficaria a questão educacional. Quais medidas – além da suspensão de aulas com o fechamento de escolas e universidades – poderiam e deveriam ser tomadas daquele momento em diante para assegurar a educação a todas as pessoas. Essas e inúmeras outras indagações acabaram causando uma tensão social e política, impulsionando o Congresso Nacional a aprovar uma legislação que pudesse regulamentar esse contexto ou mesmo trazer novas alternativas para que o ensino não ficasse em completo estado de inércia frente à pandemia.

Foi nesse sentido que houve a aprovação e a promulgação da lei 14.040/2020 no Brasil, trazendo novos contornos à educação, aos alunos e, principalmente, aos profissionais docentes. Todavia, a lei 14.040/2020 trouxe em sua redação uma medida que aumentaria

substancialmente essas discussões, ou seja, a intensificação do uso do ensino remoto. Consoante se depreende do texto normativo em análise:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas **atividades pedagógicas não presenciais**:

I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao **uso de tecnologias da informação e comunicação**;

II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do **uso de tecnologias da informação e comunicação**, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar **atividades pedagógicas não presenciais** como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do caput e do § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, desde que:

I – seja mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso; e

II – não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão.

§ 1º Poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária exigida (BRASIL, 2020, grifos nossos).

De acordo com as disposições da lei 14.040/2020, há uma autorização expressa para que as atividades educacionais sejam desenvolvidas por meio de atividades pedagógicas não presenciais. O que inicialmente veio como um permissivo legal para os sistemas de ensino atuarem, acabou tornando-se, posteriormente, com o avanço da pandemia, praticamente uma regra geral. Como o distanciamento social era uma medida impositiva a ser adotada, não havia como compatibilizar a prática de atividades pedagógicas presenciais com a prevenção de contágio e disseminação do vírus. Conforme se depreende do referido texto normativo, a autorização para a adoção de atividades pedagógicas não presenciais poderia ser aplicada na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. A única ferramenta mencionada na legislação para dar efetividade a essas atividades foi as TDICs. Portanto, essa foi a nova realidade imposta aos profissionais da educação e aos alunos para que pudessem continuar tendo acesso ao ensino durante a pandemia.

Não houve maiores determinações sobre de que forma seriam desenvolvidas essas atividades ou mesmo como seria possível implantar, de imediato, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais. Pelo contrário, “os professores tiveram que se recompor e reconstituir, como fênix emergentes da calamidade, visando à continuidade do trabalho e dos processos em desenvolvimento” (FREIRE, 2021, p. 5). Ademais, houve uma ordem expressa de que os sistemas de ensino que adotassem esse formato deveriam assegurar que alunos e professores tivessem acesso aos meios que fossem necessários para a execução dessas atividades. Ou seja, foi imposta uma nova realidade aos profissionais docentes sem que lhes fosse oportunizada uma formação adequada para atuarem neste contexto:

Apesar da existência de documentos que respaldam o uso de mediação tecnológica para o ensino superior, a maioria das(os) docentes da graduação e pós-graduação não possui formação para o manuseio de TIC, a exemplo da virtualização da presencialidade. Essa fragilidade se faz presente desde a formação acadêmica docente, uma vez que, geralmente, não são contempladas disciplinas que possibilitem apreender o processo de ensino-aprendizagem por mediação tecnológica (GOMES *et al.*, 2021, p. 4).

Tal realidade ocasionou e ainda tem ocasionado inúmeros efeitos para os profissionais docentes, principalmente em relação à sua desvalorização e à desvalorização de sua carreira. Marinho (2020) destaca que a precarização do trabalho do professor se acelerou com a realidade da pandemia; todavia, é fruto de um contexto prévio de desvalorização da carreira por força das reformas neoliberais implementadas nessas últimas três décadas no Brasil, sobretudo pela reforma trabalhista e previdenciária. Essas medidas levaram à perda de direitos e estabilidade dos profissionais docentes, os quais vivem reféns de um mercado de trabalho instável e altamente concorrido.

Como já demonstrado, não houve uma preocupação em habilitar os profissionais docentes para que pudessem atuar nesse contexto de pandemia. A legislação apenas criou as disposições normativas acerca do ERE, mas não ofereceu as condições para que ele ocorresse de maneira satisfatória. Toda a responsabilidade por sua instrumentalização e operacionalização no cotidiano educacional foi atribuída aos profissionais docentes. Ademais:

Parece que a oferta de formação continuada dos docentes não está posta em questão, pois a situação atual do processo de precarização docente rege-se cada vez mais pelo modelo que o docente é cumpridor de tarefas, deixando de ser considerado sujeito pensante, perdendo sua autonomia intelectual (MARINHO, 2020, n.p.).

Nos termos abordados pelo autor, verifica-se que a promulgação da lei 14.040/2020 tem gerado fortes reflexos no âmbito educacional, em especial com um intenso processo de precarização docente. Com o advento do ERE, não houve uma mobilização, sequer preocupação com a formação dos profissionais docentes para enfrentarem esse novo contexto imposto pela pandemia. Os professores têm perdido gradativamente o papel de protagonista na promoção do conhecimento na medida em que se constata a perda de sua autonomia didático-pedagógica, contribuindo para que tenham a sua importância reduzida a meros cumpridores de tarefas burocráticas.

Essa nova legislação tem impactado diretamente as rotinas profissionais dos docentes, trazendo, inclusive, o aprofundamento de algumas lógicas do mercado econômico para o âmbito educacional, como a flexibilização do trabalho, a terceirização e a *pejotização* da carreira docente. Tais mudanças têm ocasionado inúmeros reflexos no âmbito profissional docente, em especial pela precarização de sua carreira; todavia, as consequências não se restringem a essa seara, repercutindo diretamente no âmbito pessoal, afetando a saúde mental e física dos professores:

Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar *uberização* do trabalho, que se tornou um *leitmotiv* do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais (ANTUNES, 2020, p. 39).

Antunes (2020) alerta para essa nova realidade que tem alcançado os profissionais docentes, ou seja, a *uberização* de seu trabalho. Com essa aceleração do processo de digitalização do trabalho, os profissionais docentes têm visto uma intensa mercantilização de sua profissão a partir de uma lógica simplesmente capitalista de oferta e demanda do mercado econômico. Dessa forma, reduz-se o exercício de uma importante profissão a uma simples prestação de serviços economicamente precificada, gerando intensos reflexos para esses profissionais e, principalmente, para aqueles que são os destinatários desse processo, os alunos.

O ERE nasce dentro dessa realidade social de mercantilização e *uberização* do trabalho mediado pelas TDICs. Trata-se de um momento em que não apenas o trabalho tem sido cooptado pelos avanços tecnológicos, mas de um cenário em que as próprias democracias modernas têm sido desestabilizadas por força da manipulação de informações e notícias através das TDICs (GONÇALVES; SOUZA, 2022). Essa migração de cunho emergencial não foi

acompanhada de um planejamento pedagógico prévio sobre as metodologias de ensino a serem adotadas ou mesmo de que forma seriam conduzidas as atividades de avaliação e participação nas atividades ministradas nesse formato *online*, o que gerou sobrecarga de trabalho, dificuldades de adaptação e, conseqüentemente, um adoecimento mental e físico nos docentes (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021).

Dadas essas circunstâncias retratadas, surgiram muitas dúvidas, muitos questionamentos, mas, principalmente, muitas reflexões sobre como é e de como será a realidade imposta por esse novo formato de ensino. Para tanto, faz-se necessário o aprofundamento sobre o seu conceito e principais características, abordadas a seguir.

### 3.2 Ensino remoto emergencial

Muito tem se falado em situação de pandemia sobre um formato de ensino que estaria ganhando o protagonismo nas escolas e universidades no Brasil e no mundo, o ERE. A ascensão desse formato de ensino foi simultânea à eclosão da covid-19 pelo mundo, o que fez com que novas formas de organização, trabalho e convivência social fossem adotadas pela coletividade. Para a educação, o ERE foi umas das únicas alternativas vislumbradas – naquele momento – àqueles que pretendiam manter a continuidade das atividades educativas sem que houvesse a imediata interrupção das aulas.

O primeiro ponto que merece destaque é a busca pela conceituação do ERE a fim de que não haja confusões com modalidades de ensino já existentes. Nesse sentido, buscando fundamento nos estudos de autores estrangeiros, Hodges *et al.* (2020) destacam que o ERE está ligado intimamente a situações de excepcionalidades ou crises. Portanto, é totalmente diferente de outras modalidades e formatos de ensino, ainda que prestados na modalidade *online*, dado que:

Em contraste com as experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o ensino remoto de emergência (ERT<sup>32</sup>) é uma mudança temporária da entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir (HODGES *et al.*, 2020, n.p., tradução nossa).

---

<sup>32</sup> A sigla “ERT” se difere da utilizada neste trabalho, já que está designando o termo utilizado na língua inglesa, a qual significa *emergency remote teaching*. Todavia, são utilizadas para designar o mesmo conteúdo, qual seja, o ensino remoto emergencial ou de emergência.

Assim, o primeiro passo no sentido de conceituar o ERE é compreender que ele se difere substancialmente das modalidades de ensino *online* já existentes. O ERE não possui uma sistematização prévia em relação às metodologias de ensino e avaliação, ou seja, não há a elaboração de um plano de ensino a ser adotado nessas circunstâncias, levando-se que conta que ele ainda não está devidamente institucionalizado no Brasil. Portanto, o ERE está intimamente ligado a um momento de crise ou instabilidade social, econômica, política ou mesmo sanitária, o que acaba impactando diretamente todas as rotinas educacionais para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, não há como se descurar que o ERE apresente peculiaridades e que ainda carece de maiores delineamentos para sua correta compreensão. Percebe-se que, na maioria das vezes, o ERE é confundido com a modalidade de EaD, devido a alguns aspectos em comum a esses dois modelos, a exemplo da mediação através das TDICs. Entretanto, tal confusão não deve prosperar, pois:

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores (MORAIS *et al.*, 2020, p. 5).

Morais *et al.* (2020) advertem que não se deve confundir o ensino remoto com a EaD, já que elas apresentam suas diferenças. Em que pese ambas se utilizarem das TDICs para fazerem a ponte entre alunos e professores, elas apresentam características distintas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, enquanto o ensino remoto se apoia em plataformas para o compartilhamento de materiais e conteúdos educacionais, a EaD se vale de um ambiente virtual de aprendizagem, voltado exclusivamente para o ensino. Ademais, a EaD é uma modalidade institucionalizada e foi pensada e sistematizada a partir de um conjunto de práticas metodológicas pautadas em concepções teórico-metodológicas específicas para conseguir alcançar os seus objetivos de aprendizagem do aluno.

A autora ressalta que a principal diferença estaria ligada à existência de um planejamento prévio, ou seja, um estudo a partir de práticas metodológicas desenvolvidas para o aprendizado em um ambiente virtual. Fora esse ponto levantado pela autora, há um aspecto de suma importância na legislação brasileira que difere a EaD do ERE, dado que o Ministério

da Educação já reconheceu a EaD como uma modalidade de ensino no Brasil. O conceito de EaD foi abordado pelo Decreto 9.057/2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Além das diferenças mencionadas por Morais *et al.* (2020), cabe ponderar que a EaD já possuía uma regulamentação expressa no Brasil, permitindo a sua aplicação no sistema educacional, sendo inclusive, reconhecida pelo MEC como modalidade de ensino. Um ponto que merece destaque é que a legislação menciona que a EaD é mediada pelas TDICs, com recursos didáticos-pedagógicos próprios, com pessoal qualificado e profissionais da educação em diversos locais. O aspecto que chama atenção é o fato de que a EaD é mediada por profissionais qualificados, pressupondo-se, assim, que haja uma habilitação didático-pedagógica prévia desses professores para que possam ministrar aulas nessa modalidade educacional.

Essa preparação e organização didática prévias não existem, *a priori*, no ERE, o que causa inúmeros impactos para os profissionais docentes, sobretudo negativos, considerando que não há um planejamento metodológico prévio. Moreira *et al.* (2020) já alertavam que para a adoção de uma educação digital em rede, pautada na qualidade, seriam necessários muitos atributos e conhecimentos desenvolvidos especificamente para ensinar nesse formato. Todavia, o coronavírus acabou acelerando o processo de migração educacional no formato presencial para um modelo virtual – por meio do ERE e a EaD – muito aquém dos modelos já existentes de educação digital.

Moreira *et al.* (2020) ainda advertem que o ensino digital possui uma gama de ferramentas e metodologias altamente especializadas no desenvolvimento das práticas educativas em rede. Os autores pontuam que há alguns instrumentos de suma importância para a promoção da educação digital, como o GPS (*Guia Pedagógico Semanal*), que reúne todas as informações sobre acesso, comunicação, materiais e diálogos a serem desenvolvidos nas aulas *online*. Além disso, há a necessidade de uma permanente comunicação entre os professores e alunos, levando, invariavelmente, “o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado” (MOREIRA, 2020, p. 354). Essas ferramentas são

complementadas com uma rígida seleção dos conteúdos digitais e da tecnologia a ser empregada na busca por uma educação em rede:

A educação em rede, pela sua natureza, é um processo que requer o envolvimento profundo dos diferentes atores que nela participam, quer na definição dos objetivos e percursos de aprendizagem da comunidade, quer também nas relações de proximidade construídas nas colaborações entre pares que sustentam os processos de inovação e criação do novo conhecimento (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 355).

A busca por esses recursos tecnológicos é pautada na interação e troca de conhecimentos entre alunos e professores, com a utilização de plataformas de vídeos, a exemplo do *Youtube*<sup>®</sup>. Entretanto, o último e não menos importante elemento indispensável e fundamental para o desenvolvimento de uma educação digital é o profissional docente. Moreira *et al.* (2020) denominam esse importante aliado como professor *maker*. Esse professor é um profissional do mundo digital, alguém que cria e edita conteúdos digitais como vídeos e palestras, desenvolve *e-atividades*<sup>33</sup>, fomenta a troca de conhecimentos por meio de aulas síncronas e assíncronas e condensa esses conhecimentos por meio da promoção de avaliações digitais em salas de aula virtuais (SAV).

Nos termos abordados pelos autores, o ensino digital já possui toda uma infraestrutura prévia no aspecto didático-metodológico o qual não se verifica no ERE. Além de todas as ferramentas criadas, especificamente para serem facilitadoras do ensino no ambiente virtual, há uma grande preocupação voltada à preparação dos professores para operarem nesse ambiente digital. Nesse sentido, há fortes críticas em relação ao ERE, principalmente pela ausência de todos esses elementos abordados, além de que:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Para além da falta de equipamentos necessários para a promoção da aprendizagem nesse complexo ambiente virtual, há alguns fatores que acentuam essa diferença. Saviani e Galvão (2021) destacam que não há o acesso a equipamentos necessários e adequados para acessar os

---

<sup>33</sup> De acordo com os autores, sinaliza o conjunto de instruções e informações necessárias, transmitidas pelo professor, para o desenvolvimento de atividades em um ambiente *online*.

ambientes virtuais. Faltam condições mínimas como o acesso à internet – a qual é pressuposto básico de qualquer ensino realizado no ambiente virtual –, intimidade com as TDICs e, principalmente, a preparação adequada dos profissionais docentes para a utilização pedagógica desses recursos: “Dessa forma, o ensino remoto instituído em caráter emergencial e temporário está gerando exclusões com a prerrogativa de assegurar a educação de qualidade e equidade para todos, mas que apenas disfarça e perpetua as desigualdades educacionais” (LIMA; RAMOS; OLIVEIRA, 2022, p. 17).

Todos esses recursos mencionados não foram propiciados, tampouco abordada a maneira como seriam disponibilizados no contexto de ERE. Diferentemente da EaD, o ERE nasce sem quaisquer regulamentações acerca da sua forma de implementação, o que denota uma omissão legislativa no que tange à exequibilidade do texto normativo. Nesse sentido, se dá a conclusão da ANDES-SN (2020) ao deixar claro que:

A legislação vigente sobre EaD, que por si só já é profundamente problemática e limitada (ver o próximo capítulo desta cartilha), exige que as atividades à distância sejam realizadas com pessoal qualificado, meios e tecnologias adequados, garantia de políticas de acesso e com acompanhamento e avaliação compatíveis. Nada disso está em discussão no processo vigente de imposição de ensino remoto. (...). Desde o início da pandemia, muitas instituições que tinham uma trajetória marcada pela realização de atividades presenciais de ensino e não tinham qualquer experiência sistemática com EaD passaram a utilizar as chamadas ferramentas síncronas de EaD. Essas começaram a ser usadas para cumprir as obrigações escolares ou oferecer cursos livres. Isto é, a aplicação dessas ferramentas não transformou as instituições de ensino presencial em instituições de EaD, mas, sem dúvida, forçou-as a utilizá-lo de forma apressada, sem o manejo adequado e reproduzindo desigualdades estruturais na história do país. Certamente, o resultado da utilização em larga escala do ensino remoto será a elitização do ensino superior (ANDES-SN, 2020, p. 13-14, grifos nossos).

Atinente ao exposto, corrobora-se o fato de que a legislação foi omissa ao tratar sobre os aspectos práticos e operacionais acerca do ERE. Já havia uma grande lacuna a respeito da normatização da EaD, tornando-a uma modalidade de ensino limitada, consoante os autores, e problemática para a sua completa aplicação. Foi nesse contexto de limitações que o ERE foi inserido, ou seja, um contexto em que sequer a EaD havia se consolidado como uma ferramenta eficaz em prol da educação, tornando o ensino precarizado e elitizado.

O fato da maior precarização e elitização do ensino nesse contexto de ERE se deve, principalmente, aos diferentes contextos estruturais no Brasil. No cenário da pandemia constatou-se uma distinta reação na promoção do ERE nos diversos setores educacionais, sobretudo na rápida adequação do ensino superior privado em detrimento das instituições

públicas de ensino superior. Nota-se que houve uma imediata adequação da rede superior privada, a qual se aprofundou na utilização das TDICs, como reconhece Arruda (2020, p. 262):

As instituições privadas, como os grupos Kroton, Estácio e Unip, bem como Universidades tradicionais, representadas pelas Pontifícias Universidades Católicas de todo o país, definiram retorno às aulas mediado por tecnologias desde o mês de março. A maioria das instituições investigadas buscaram implementar educação remota, de maneira a diferenciar-se da modalidade EaD. Neste formato, as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de webconferências, as chamadas *lives*, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial. Já as universidades públicas ainda se encontram majoritariamente com aulas presenciais suspensas, algumas inclusive com aulas a distância na mesma condição, conforme demonstraremos ao longo do texto

Verifica-se que as instituições privadas tiveram maiores condições e eficiência na tomada de medidas alternativas para que a educação continuasse sendo disponibilizada a seus alunos. Nessa direção, lançaram mão de recursos digitais para que as aulas pudessem ser ministradas no formato remoto por meio de videoconferências em plataformas virtuais, diferenciando-se da tradicional EaD. Por outro lado, o autor adverte que as universidades públicas não tiveram o mesmo desempenho na busca e implementação por soluções alternativas às aulas presenciais, ocasionando a suspensão imediata de suas aulas.

Tal fato se deve a um investimento prévio que as instituições privadas de ensino superior já realizavam em anos anteriores para a implementação e o desenvolvimento da EaD. Ademais, esse avanço somente foi possível devido à expansão da internet pelo Brasil, o que facilitou a comunicação entre as pessoas e a difusão do ensino por meio das plataformas criadas para funcionarem nesse ambiente. Tais fatos podem ser corroborados através da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) feita pelo IBGE (2021), a qual constatou um aumento crescente na utilização de internet por homens e mulheres nas faixas etárias de 20 a 24 anos e de 60 anos ou mais de 2018 para 2019.

Essas constatações são apresentadas a partir de dados estatísticos que revelam uma acentuada migração das pessoas para as redes digitais. Essa popularização do mundo digital, através da internet, cresce exponencialmente no Brasil, conforme o IBGE (2021), subindo de 64,7% da população com 10 anos ou mais de idade que acessavam a internet no ano de 2016, para 69,8% em 2017, chegando a impressionantes 74,7% em 2018, fechando o ano de 2019 com 78,3%. No entanto, a utilização da internet também ocorre de forma desigual entre os estudantes pertencentes à rede privada de ensino em relação à rede pública, levando a percepção de que: “Quando se considera a rede de ensino, observam-se importantes diferenças no uso da

Internet dos estudantes do País. Enquanto 98,4% dos estudantes da rede privada utilizaram a Internet em 2019, este percentual entre os estudantes da rede pública de ensino foi de 83,7%” (IBGE, 2021, p. 8).

Todos esses dados refletem o contexto em que se deu o desenvolvimento do ERE no âmbito da educação, por força da eclosão da pandemia. Uma realidade em que a internet já estava totalmente inserida nas rotinas cotidianas dos seres humanos, seja para o cumprimento de atividades de trabalho, de estudo ou mesmo de entretenimento. A pandemia não instalou essa realidade; ela apenas jogou luzes sobre um contexto que estava se desenvolvendo a passos largos no Brasil e no mundo, sendo drasticamente instaurado com o determinismo do isolamento social.

A internet se revela como o ponto de partida para que o ERE e outras ferramentas digitais possam ser aplicadas. Porém, “contudo, é preciso não só dispor os equipamentos, mas também prover a infraestrutura e a conexão, acompanhar sua implementação, e repensar o currículo, a aprendizagem, a avaliação, a pesquisa e a formação de cidadãos da cultura digital” (VALENTE; ALMEIDA, 2020, p. 25). Dessa forma, constata-se que não basta pura e simplesmente regulamentar o ERE sem que as condições mínimas para a sua implantação sejam disponibilizadas. Ademais, o ERE exige uma nova formatação no que tange ao currículo desses alunos e, principalmente, de novas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação que serão adotadas neste cenário emergencial.

Hodges *et al.* (2020) deixam claro que o ERE é uma opção a ser utilizada em casos de crises e em situações que demandam uma alternativa aos meios tradicionais de ensino. Os autores ilustram seu trabalho trazendo exemplos de alguns países – a exemplo do Afeganistão, Camboja, Bósnia Herzegovina e Libéria –, onde o ERE tornou-se, praticamente, a regra geral na educação devido a intensos conflitos e guerras travadas durante anos. Posto isso, é preciso reconhecer que para se utilizar do ERE em situações que demandam essa necessidade, há que se implementar um conjunto prévio de medidas para habilitar os professores, os alunos, as Universidade e todos os demais atores para um ensino-aprendizagem de forma didática e eficiente.

Nesse sentido, uma vez considerado o necessário aperfeiçoamento de todos os atores que atuam na educação para o uso do ERE, ele pode ser considerado um importante aliado para situações de crises e instabilidades que interrompam os regulares meios de ensino já existentes. Ademais, eventos que causam paralisações nas atividades cotidianas dos seres humanos têm se tornado algo comum, levantando a preocupação dos autores para que medidas de emergência

sejam sempre aprimoradas para serem utilizadas nesses contextos. Retomando o pensamento de Hodges *et al.*, (2020, n.p.), é esperado

que a ameaça da COVID-19 em breve seja uma lembrança. Quando é, não devemos simplesmente retornar às nossas práticas de ensino e aprendizagem antes do vírus, esquecendo a ERT. Provavelmente haverá futuras preocupações de saúde e segurança pública e, nos últimos anos, os campi foram fechados devido a desastres naturais, como incêndios florestais, furacões e o vórtice polar. Assim, a possível necessidade de ERT deve se tornar parte do conjunto de habilidades de um membro do corpo docente, bem como da programação de desenvolvimento profissional para qualquer pessoal envolvido na missão instrucional de faculdades e universidades (tradução nossa<sup>34</sup>).

Conforme abordado pelos autores, a pandemia mudou drasticamente a realidade da educação em nível mundial. Entretanto, os efeitos e as mudanças ocasionadas nesse contexto devem sempre ser ponderadas a fim de que novas habilidades possam ser desenvolvidas e aprimoradas continuamente. Mudanças e situações excepcionais na vida dos seres humanos tornaram-se rotineiras, sejam elas por força de eventos da natureza, guerras ou desastres, exigindo-se que medidas como o ERE passem a fazer parte de qualquer agente envolvido com o desenvolvimento da educação.

Tais constatações não implicam dizer que o ERE seja considerado como o único formato de ensino existente no país. Contudo, deve-se levantar discussões sobre a possibilidade de considerá-lo um formato provisório de ensino a ser utilizado nessas circunstâncias de excepcionalidades como a da pandemia aqui relatada. A partir disso, maiores investimentos poderão ser realizados na formação dos profissionais docentes para atuarem nesses contextos, na modernização dos recursos e das ferramentas utilizadas para promoverem a conexão entre alunos e professores, e na capacitação da própria sociedade para reagir positivamente a todas essas adversidades.

### **3.3 Uso intensivo das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino remoto emergencial e suas implicações laborais**

De acordo com as disposições normativas previstas na lei 14.040/2020, as TDICs foram as principais e, eventualmente, os únicos recursos possíveis de darem vazão ao ERE. Entretanto,

---

<sup>34</sup> Hopefully the covid-19 threat will soon be a memory. When it is, we should not simply return to our teaching and learning practices prior to the virus, forgetting about ERT. There likely will be future public health and safety concerns, and in recent years, campuses have been closed due to natural disasters such as wildfires, hurricanes, and the polar vortex. Thus, the possible need for ERT must become part of a faculty member's skill set, as well as professional development programming for any personnel involved in the instructional mission of colleges and universities.

deve ser ponderado que as TDICs não surgiram nesse contexto de pandemia, mas intensificadas com as medidas de distanciamento social impostas em nível mundial. No Brasil, a importância das TDICs já havia sido ressaltada levando a inserção delas na BNCC, dentro da competência de número 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

A Base Curricular – definida através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei 9.394/1996 – disciplina os currículos formativos em todo o Brasil e traz o norteamento das propostas pedagógicas a serem adotadas pelas instituições públicas e privadas, bem como dos ensinamentos infantil, fundamental e médio. Verifica-se que a preocupação em inserir as TDICs na educação brasileira já permeava a realidade no ensino antes mesmo da eclosão da pandemia no mundo. Todavia, o que não se imaginava era que esse processo de inserção das TDICs pudesse acontecer de forma sub-reptícia e intensificada em um curto espaço de tempo.

As TDICs vieram de um longo processo de desenvolvimento e mudanças que ocorreram paulatinamente na sociedade global. As chamadas “Revoluções Industriais” demarcam temporalmente essas mudanças e trazem o reflexo de uma sociedade cada vez mais interligada globalmente e interdependente em todos os aspectos. Nesse sentido, a Primeira, Segunda, Terceira e Quarta Revolução Industrial trazem alguns aspectos de suma importância para a compreensão do atual modelo de desenvolvimento das tecnologias digitais.

A Primeira Revolução Industrial, já abordada neste trabalho, foi aquela que se desenvolveu durante o século XVIII, sobretudo na Inglaterra. Nesse período, destaca-se um importante avanço tecnológico para os meios de produção capitalista, que foi a inserção da máquina a vapor. Nessa Primeira Revolução, houve um salto tecnológico significativo responsável por alterar as estruturas básicas de uma sociedade totalmente feudal para uma sociedade econômica no entorno dos grandes centros fabris.

Já na Segunda Revolução Industrial – durante os séculos XIX e XX – há uma intensificação dos modelos produtivos, lançando-se mão de novos recursos para aumentar a produtividade. Uma dessas invenções foi a eletricidade, a qual permitiu que novas tecnologias fossem criadas e colocadas à disposição do sistema capitalista. A principal mudança que se destaca nesse período são as famosas linhas de montagem, que permitiram o incremento das linhas de produção em massa em grandes fábricas, a exemplo da *Ford Company*. Ademais,

instaurou-se – por influência de Frederick Winslow Taylor<sup>35</sup> – a padronização dos produtos, gerando maior volume de produtividade nas fábricas (SCHWAB, 2016).

Por outro lado, é na Terceira Revolução Industrial que as tecnologias ganham especial destaque, dando origem à sociedade da informação. Seu marco temporal se inicia em meados da década de 60 e percorre os anos 90 com o desenvolvimento inicial de matérias-primas indispensáveis ao avanço tecnológico, como os semicondutores. A partir desse ponto, as tecnologias ganhariam contornos nunca vistos anteriormente, evoluindo dos semicondutores para os grandes computadores – conhecidos como *mainframe* – e, posteriormente, para computadores de uso pessoal e para a maior revolução nos anos 90, com a invenção da *internet* (SCHWAB, 2016).

Da mesma forma que nas Revoluções anteriores, verifica-se que as mudanças tecnológicas ocorrem concomitantemente às necessidades de adequação do modelo de produção capitalista. Nesse sentido, a Terceira Revolução altera substancialmente as formas de produção econômica, substituindo o renomado modelo Fordista por uma nova modalidade, o Toyotismo. Assim:

O período é marcado pelo constante lançamento de novos produtos e máquinas, aliados ao crescimento da informática e robotização. Há integração entre ciência e produção, também chamada de revolução tecnocientífica. O modelo de produção de Henry Ford começa a perder força a partir de 1973, ganhando espaço o Toyotismo. Com efeito a linha de produção em série, homogênea, com movimentos cronometrados (característica da produção fordista), perde terreno, pois, à produção parcelada, fragmentada em funções, gerada de acordo com o padrão de interesse do consumidor, própria do modelo criado pelo engenheiro Ohno, da Toyota (NETO, 2022, p. 30).

Verifica-se que foi na Terceira Revolução Industrial que as TDICs ganharam notoriedade com os avanços da computação e da robótica, no que ficou conhecido como uma verdadeira revolução tecnocientífica. Poderosos *softwares* passaram a gerenciar os processos produtivos e a ditarem o ritmo de trabalho nas novas fábricas toyotistas. Por consequência, mudaram-se as relações de trabalho devido a um intenso processo de mecanização das indústrias, gerando uma acentuada perda de postos de trabalho.

Constata-se que as TDICs foram criadas e aprimoradas tendo em vista a modernização dos meios de produção que servem ao modelo econômico capitalista. Essa constatação torna-se mais evidente com o advento da Terceira Revolução Industrial, na qual as tecnologias

---

<sup>35</sup> Do engenheiro de origem norte-americana é que se originou o chamado taylorismo, conhecido como um modelo de administração econômica de empresas criado com o objetivo de aumentar a produção industrial em detrimento do menor tempo possível.

invadem substancialmente todas as etapas do processo produtivo. Os reflexos são drásticos na medida em que há um enxugamento da mão de obra trabalhadora – a qual é substituída por uma mão de obra altamente especializada –, a diminuição das fábricas com a terceirização das etapas produtivas, a flexibilização do trabalho com o incremento dos contratos temporários e, conseqüentemente, uma vertiginosa precarização dos direitos dos trabalhadores.

A intensificação desse processo de modernização tecnológica e de transformação do mercado econômico produtivo continua com a Quarta Revolução Industrial, também chamada de “Indústria 4.0<sup>36</sup>”. Esse foi e ainda tem sido o cenário mais impactante em que as TDICs se inserem, devido a um intenso processo de aprimoramento e expansão das tecnologias no cenário global. Não apenas a indústria tem sido invadida por essas tecnologias, mas também as rotinas vitais básicas e cotidianas de todos os seres humanos – ao acordarem, se alimentarem, se vestirem, se dirigirem aos seus trabalhos, interagirem, etc. –, que são monitoradas de perto por tecnologias de ponta.

As fábricas se transformaram em empresas altamente informatizadas, especializadas, monitoradas e globais. Tal fato permite a constatação de que:

Ao permitir “fábricas inteligentes”, a quarta revolução industrial cria um mundo onde os sistemas físicos e virtuais de fabricação cooperam de forma global e flexível. Isso permite a total personalização de produtos e a criação de novos modelos operacionais. A quarta revolução industrial, no entanto, não diz respeito apenas a sistemas e máquinas inteligentes e conectadas. Seu escopo é muito mais amplo. Ondas de novas descobertas ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à computação quântica. O que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos (SCHWAB, 2016, p. 16).

Nesse sentido, percebe-se que as TDICs se inserem drasticamente em todos os setores da sociedade atual. Não há como enxergar qualquer processo produtivo que não seja guiado pelas tecnologias de ponta do mercado, seja através da robotização da produção, do gerenciamento por *softwares*, da gestão automatizada dos trabalhadores ou mesmo pela facilidade em conectar globalmente todas essas empresas da Indústria 4.0. Assim, as tecnologias permeiam todos os setores que são responsáveis pela manutenção desse ciclo econômico produtivo, impactando diretamente áreas da saúde, com a nanotecnologia, o meio ambiente, através das fontes renováveis, a computação e o meio social como um todo.

---

<sup>36</sup> Este termo foi criado no ano de 2011 em uma das mais importantes feiras mundiais de tecnologia industrial que ocorrem anualmente em Hannover, Alemanha. Sua criação marca o início de uma nova era tecnológica em que indústria e tecnologias estão profundamente interligadas em prol da modernização do processo produtivo.

Dentre todas as inovações trazidas pelas TDICs, a *internet* tem sido uma das protagonistas desta Quarta Revolução Industrial. O seu poder de conectar o mundo – desde regiões remotas ou inabitadas até mesmo estações espaciais – dimensiona a capilaridade dessa ferramenta tecnológica. A partir da conexão que ela promove, são desenvolvidos novos aplicativos que ditam o ritmo da sociedade nas mais variadas esferas da vida, como trabalho, lazer, relacionamento, segurança, saúde e outras.

Vive-se uma época em que carros são conduzidos por poderosos sistemas de *GPS* (*global positioning system*) sem sequer exigir a presença física de motoristas, como aqueles da empresa *Tesla*<sup>®</sup>. Do mesmo modo, há casas completamente interligadas e controladas a distância via aplicativos digitais; *drones* capazes de percorrer longas distâncias para filmar ou mesmo disparar mísseis; impressoras tridimensionais (3D) que imprimem qualquer objeto da necessidade humana; supercomputadores que podem ser carregados na palma da mão – como os celulares e tablets da *Apple*<sup>®</sup>; poderosas ferramentas de buscas capazes de encontrar qualquer dado ou pessoa através do *Google*<sup>®</sup>; infinitos espaços de armazenamento de dados que podem ser disponibilizados por meio de nuvens invisíveis da *Microsoft*<sup>®</sup>; além das nanotecnologias.

A Quarta Revolução Industrial tem sido responsável pela criação dessa sociedade cada vez mais complexa e interligada. Buscando esclarecer alguns pontos que caracterizam esse atual modelo, destaca-se que ela é informacional, tendo em vista a sua capacidade de autogestão e “porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimento” (CASTELLS, 2013 p. 119). Ademais, ela é global, pois não há limites e fronteiras entre o que se produz. Assim, “as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões (CASTELLS, 2013 p. 119).

Nesse sentido é que se constata que as tecnologias têm impactado profundamente todas as rotinas de vida do ser humano, o que não tem sido diferente no âmbito do trabalho. Houve uma captura de várias áreas do trabalho pelas tecnologias, algumas de forma mais contundentes, outras ainda de maneira embrionária. De toda maneira, não há como se descurar que esse entranhamento tem sido expressivo, renegando alguns postos de trabalho ao esquecimento e aos que ainda não foram extintos a uma submissão aos tão falados algoritmos.

Essa captura foi intensificada com a utilização de aplicativos que têm redesenhado as formas de se compreender a dinâmica do trabalho. Utilizando-se da *internet* para interligarem

potenciais consumidores a fornecedores de produtos e serviços, as empresas da tecnologia criaram eficientes plataformas de comunicação e vendas. Analisando o seu conceito, verifica-se que as plataformas são caracterizadas:

(...) como infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 4)

Dessa maneira, por meio dessas plataformas há um intenso processo de captura, filtragem, circulação e monetização<sup>37</sup> de dados e informações. Nessa senda, as plataformas criaram uma intensa flexibilização nas relações de trabalho e entre as pessoas, porquanto não há a necessidade de um contato físico entre elas, nem mesmo a troca de palavras para que um negócio seja concluído a distância e com sucesso. A tecnologia retirou a personalidade como atributo do trabalho e automatizou comandos que antes eram executados por seres humanos, sendo agora coordenados por aplicativos em plataformas virtuais dedicadas à monetização de dados e informações.

Esse movimento gerou um fenômeno sobre o qual muitos autores têm se dedicado a estudar e a analisar seus reflexos cada vez mais presentes na sociedade: a plataformização. Ela tem se acentuado na sociedade à medida que os recursos tecnológicos evoluem. As plataformas se imiscuem no dia a dia dos seres humanos, tendo em vista a sua interpenetração em todos ambientes e setores, sejam eles de ordem econômica, política, social ou mesmo profissional. Essas constatações levam à percepção de que:

As infraestruturas de plataforma são integradas a um número crescente de dispositivos, desde smartphones e *smartwatches* até eletrodomésticos e carros autônomos. Essa infinidade de extensões das plataformas permite que os empresários transformem praticamente todas as instâncias de interação humana em dados: ranqueamento, pagamento, pesquisa, assistir conteúdos, dirigir, caminhar, conversas, amizades, namoro etc. Esses dados são, então, processados algoritmicamente e, às vezes, sob condições rigorosas, disponibilizadas aleatoriamente para uma ampla variedade de atores externos (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 6, grifos nossos).

Foi o que ocorreu e ainda tem ocorrido no âmbito da educação, com a inserção do ERE. Nos termos do que já foi abordado anteriormente, as únicas ferramentas que foram capazes de – no momento pandêmico – darem vazão ao ensino em condições de distanciamento social foram as TDICs. Neste íterim, o fenômeno da plataformização da educação já ocorria há

---

<sup>37</sup> Possibilidade de se extrair lucro de algo ou de torná-lo rentável.

alguns anos – anteriormente à eclosão da pandemia –, entretanto foi drasticamente intensificado por força das medidas sanitárias de distanciamento adotadas pelo mundo inteiro.

Na ausência de alternativas céleres por parte das universidades, escolas e demais instituições de ensino, as grandes empresas da tecnologia estavam ali prontas para oferecer uma saída instantânea e supostamente inovadora a todos, suas TDICs. Foi a partir disso que, como em um passe de mágica, viu-se grandes universidades, faculdades, escolas e congêneres mergulhando no mundo das plataformas digitais de ensino. Aulas síncronas e assíncronas começaram a ser ministradas somente através de plataformas digitais, a exemplo do *Google Meet*, *Skype*, *Youtube*, *WhatsApp* e *Facebook*, entre outras de propriedade das *Big Techs*<sup>38</sup>.

Dessa feita, o ensino foi capturado por essas empresas, submergindo-se à lógica da coleta, processamento, circulação e monetização de dados e informações. De maneira sub-reptícia, as práticas educativas desenvolvidas em um ambiente dialógico e conduzido por profissionais reflexivos passaram a se submeter a uma verdadeira *skinnerização*<sup>39</sup> tecnológica da educação. As aulas se iniciam por meio da abertura de salas de reuniões: comandos no teclado aceitam a entrada de alunos, destravam microfones, bloqueiam ou liberam imagens dos participantes, controlam quem fala ou não, tudo estrategicamente habilitado e disponibilizado por essas ferramentas digitais conforme o interesse de seus desenvolvedores.

A lógica das plataformas digitais voltadas para a busca incessante do lucro e do agressivo mercado econômico agora disponibiliza os seus algoritmos para a seara da educação. Cada comando executado por um aluno ou professor em suas plataformas são minuciosamente transformados em dados à disposição dessas grandes empresas. Ademais, as aulas ali ministradas ganham contornos de armazenamento e divulgação em *hardwares* e nuvens que ainda não podem ser dimensionados por todos. Ainda não se sabe qual o verdadeiro alcance e controle exercido sobre as aulas, conteúdo, comandos e atividades praticadas dentro dessas plataformas virtuais.

Fato é que as implicações laborais já estão sendo vistas com a utilização dessas TDICs durante a inserção do ERE. As estratégias de exploração econômica neoliberal já utilizadas anteriormente pelas plataformas digitais no exercício de outras atividades e serviços no

---

<sup>38</sup> Termo utilizado para designar as grandes empresas da tecnologia que hoje dominam o mercado mundial na venda de produtos, serviços e entretenimento a partir do uso de plataformas digitais, a exemplo da *Apple*, *Microsoft*, *Google*, *Facebook*, *Amazon*, entre outras. Inicialmente fundadas e localizadas nos Estados Unidos, mais especificamente, no Vale do Silício, Califórnia.

<sup>39</sup> Burrhus Frederic Skinner acreditava que toda ação humana podia ser devidamente controlada a partir de uma lógica de causa e efeito. Portanto, não acreditava no livre-arbítrio e pregava que a educação devia ser totalmente planejada, obtendo-se como resultado lógico um aluno desejado.

mercado econômico têm sido readaptadas para serem utilizadas no âmbito da educação, já podendo se enxergar os efeitos agressivos e negativos de sua implementação:

Em vez de melhorar a vida – o *multitasking*, as tecnologias amigáveis e a cultura da conveniência – estão produzindo transtornos que vão da depressão à Síndrome do Burnout e ao próprio transtorno da personalidade limítrofe. O stress laboral e a exaustão emocional não são apenas experiências episódicas com os fatores de adoecimento individual, mas sobretudo fenômenos histórico-sociais mais amplos, ou seja, são questões públicas gerais. Os graves riscos de se sacrificar a reflexão intelectual intermitente por uma conexão neural constante já começam a cobrar a fatura. Também e principalmente neste sentido devemos defender de forma intransigente um tempo do espírito apesar e contra os tempos do capital (BARROS, 2021, p. 154-155).

O lema da quantidade ganha notoriedade ao invés da qualidade e começa a inundar os bancos de escolas e universidades. Os professores começam a ser substituídos, paulatinamente, por comandos tecnológicos e algoritmos que, supostamente, compreendem os anseios dos estudantes a partir de uma coleta agressiva de dados. As tarefas, antes mediadas pelos professores, passam a ser mediadas por computadores e suas eficientes plataformas digitais.

De acordo com Barros (2021), o ato de ensinar encontra-se totalmente em risco, já que as trocas de conhecimento e interação que ocorriam em aulas presenciais perdem campo para esse suposto progresso técnico. Os professores passam a ocupar um campo de simples monitores ou tutores à disposição do que as TDICs fornecem aos alunos em suas plataformas de ensino. Aos poucos, aquela concepção clássica de aula magistral, ou seja, uma aula pautada em um processo de ensino-aprendizagem do magistério em que há uma socialização do conhecimento, uma interação entre as pessoas que estão ali presentes, possibilitando que os saberes sejam compartilhados e expandidos, se perde com o avanço das TDICs.

Como consequência lógica desse processo de erosão do ensino e da educação como um todo, acarreta-se uma grande pressão nos profissionais docentes, cujo esforço para continuarem inseridos em sua profissão tem se tornado um ato de bravura. Tal fato tem acarretado o estresse laboral e uma exaustão emocional nesses profissionais, agravando para quadros de depressão, síndrome de *burnout* (esgotamento) e transtorno de personalidade. Constata-se ainda que:

A pandemia também revelou os efeitos colaterais negativos da digitalização. A comunicação digital é muito unilateral e atenuada: não há olhares, não há corpos. Falta a presença física do outro. A pandemia faz com que essa forma de comunicação, essencialmente desumana, se torne a norma. A comunicação digital nos deixa muito, muito cansados. É uma comunicação sem ressonância, uma comunicação sem felicidade. Em uma reunião do Zoom, não podemos, por razões técnicas, nos olharmos nos olhos. Tudo o que fazemos é olhar para a tela. A ausência do olhar do outro nos cansa. Esperançosamente, a pandemia nos fará perceber que a presença física de outra pessoa é algo que traz felicidade, que a linguagem implica experiência física, que um

diálogo bem-sucedido pressupõe corpos, que somos criaturas físicas. Os rituais que temos perdido durante a pandemia também implicam em experiência física. Eles representam formas de comunicação física que criam comunidade e, portanto, trazem felicidade. Acima de tudo, eles nos afastam de nossos egos. Na situação atual, o ritual seria um antídoto para o cansaço fundamental. O aspecto físico também é inerente à comunidade como tal. A digitalização enfraquece a coesão da comunidade na medida em que tem o efeito de desencarnar. O vírus nos afasta do corpo (HAN, 2021, n. p).

Essas são apenas algumas das implicações laborais que podem ser verificadas nesse momento de aprofundamento do uso das TDIC na educação superior em contexto de pandemia. Doenças – a exemplo da astenopia<sup>40</sup> – têm sido diagnosticadas, tendo em vista que: “Houve maior aparecimento de sintomas astenópicos no período pandêmico, representando 62,5%. O tempo de exposição a telas pareceu ser o fator mais determinante para associação com astenopia” (BARROS *et al.*, 2022, p. 3-4). Não somente doenças ligadas a uso excessivo das TDICs, mas também relacionadas ao aspecto psicológico, como depressão e ansiedade têm sido prevalentes em trabalhadores durante a pandemia da covid-19 (GUILLAND *et al.*, 2022).

Muitas outras consequências somente poderão ser dimensionadas com o decorrer dos anos, principalmente após a evolução desse quadro atual vivenciado pela sociedade. Ademais, agrega-se a esse cenário a percepção de que o adoecimento dos profissionais docentes vem acompanhado de um contexto em que se tem normalizado as demissões em massa, a superexploração da jornada de trabalho mediante a defesa de uma suposta flexibilização, o excesso de tarefas extracurriculares, a renegociação de salários e contratos de trabalho, a *pejotização* da categoria, além da perda da autonomia para o exercício do mister de ensinar. O que está por vir deve ser ponderado, especialmente em relação à tentativa de refrear os impactos negativos da perda de espaço da educação nessa sociedade altamente tecnológica.

### **3.4 O futuro do trabalho docente do ensino superior privado**

Os questionamentos acerca de como as profissões serão no futuro preocupam grande parte dos profissionais que estarão inseridos no mercado de trabalho. Algumas profissões sequer podem vir a existir daqui alguns anos ou mesmo se transformarem em outras atividades em decorrência das complexidades que cercam o mundo globalizado. Com os profissionais docentes essas inquietações não têm sido diferentes, sobretudo em razão das aceleradas mudanças que estão sendo compelidas na área da educação em tempos de pandemia.

---

<sup>40</sup> Também conhecida como “Síndrome da vista cansada” ou fadiga ocular.

Não há como ignorar o fato de que todos os níveis da educação foram diretamente impactados pelas medidas de distanciamento social. Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior sofreram impactos severos pelo cenário pandêmico. Foi exatamente nesse sentido que a lei 14.040/2020 regulamentou a dispensa, em caráter excepcional, do cumprimento da carga horária mínima anual, bem como as atividades pedagógicas não presenciais em todos os níveis da educação.

O modelo educacional brasileiro como um todo sempre se desenhou a partir do desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais. O modelo tradicional de aulas ministradas em um espaço físico por um professor que coordena o processo de ensino-aprendizagem entre os alunos presentes sempre permeou o campo educacional. Até o presente momento – com a eclosão de uma pandemia de proporções inimagináveis – não havia uma preocupação significativa com esse modelo presencial, o que fez levantar diversos questionamentos para os rumos que agora poderão ser tomados na educação.

Nesta pesquisa houve uma delimitação no que tange ao ensino superior de nível privado devido a alguns fatores que se diferenciam em relação aos demais níveis de ensino. O primeiro ponto que se destaca é que o ensino superior privado – diferentemente do que ocorria com os outros níveis – já passava por um intenso processo de mercantilização econômica pelo sistema de produção capitalista. Grandes conglomerados de empresas que atuam em diversos setores do mercado produtivo já haviam se interessado pela potencialidade de lucro que a educação poderia lhes proporcionar.

Além do aspecto ligado à possibilidade de lucros através da exploração do mercado educacional, a legislação brasileira somente autorizava a utilização das modalidades de ensino não presenciais às Instituições de Ensino Superior (IES). O marco dessa regulamentação se deu com a aprovação da Portaria 2.253/2001 pelo MEC, no qual se permitiu o cômputo de 20% das aulas de um curso de nível superior por meio da utilização de “método não presencial”. Posteriormente, a referida portaria acabou sendo revogada pela Portaria 4.059/2004, que veio atualizar esse termo e substituí-lo por modalidade semipresencial:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 2004).

§3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§4º. A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. (BRASIL, 2004, grifos nossos).

De acordo com o texto normativo, as IES foram autorizadas a ministrar uma significativa carga horária, 20%, de suas disciplinas por meio da modalidade semipresencial. Essa mudança representaria um marco no ensino superior, levando a uma notória transformação nos formatos de ensino-aprendizagem. A Portaria 2.253/2001 – atualizada pela referida Portaria 4.059/2004 – representou não apenas uma mudança para a educação como um todo, mas acabou atraindo o olhar de grandes empresas do setor privado para essa nova oportunidade.

Além disso, foi a partir dessa regulamentação que as TDICs ganharam maior notoriedade na seara educacional. Isso foi possível devido à previsão expressa no artigo 2º da aludida portaria, que determinou a inclusão de métodos de ensino-aprendizagem que incorporassem o uso de tais tecnologias. Evidentemente que a utilização das TDICs deveria ser aplicada como um dos recursos com a finalidade pedagógica de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, houve novas atualizações nessas portarias através da edição da Portaria 1.134/2016 e, posteriormente, com a mais recente Portaria 2.117/2019. Insta salientar que esta última portaria trouxe regulamentações específicas voltadas somente para as IES; todavia, merece ser analisada tendo em vista a importância para o avanço da modalidade de ensino a distância, já que houve um aumento da carga horária que poderá ser ministrada a distância: “Art. 2º: As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (BRASIL, 2019).

Com a ampliação de 20% para 40% da carga horária permitida para o desenvolvimento de atividades educacionais a distância, as IES começam a se desvincular do presencial para caminharem em direção a um modelo híbrido. Buscando compreender um pouco mais do alcance em relação ao que seria esse modelo híbrido:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais

perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços (MORAN, 2015, p. 27).

De acordo com as contribuições de Moran (2015), o híbrido representa uma verdadeira combinação ou mistura. E, trazendo essa conceituação para a seara educacional, o professor adverte que a educação, na verdade, sempre foi fruto de uma combinação de diversos elementos, como espaço, tempo e atividades. A metodologia de ensino é apenas mais um desses elementos que auxiliam na formação de uma educação considerada, eminentemente, híbrida.

Um ponto que merece destaque, apontado por Moran (2015), é que a mobilidade e a conectividade têm ampliado e intensificado o reconhecimento do modelo híbrido. Os processos de ensino-aprendizagem tornaram-se mais diversificados, ampliando os recursos à disposição dos profissionais docentes no dia a dia. Não há mais uma limitação física ou temporal para o ensino, já que essa ampliação do ecossistema tem levado a educação a diversos espaços e de diferentes maneiras.

Diante disso, percebe-se que esse movimento pela popularização de um modelo educacional semipresencial ou, posteriormente, um modelo híbrido, não ocorreu de maneira sub-reptícia. Desde o primeiro momento em que houve a abertura legislativa para o desenvolvimento de algumas atividades de forma semipresencial pelas IES, já houve uma intensa mobilização dos setores educacionais a fim de suprir essa demanda. O primeiro passo foi dado com essa permissão legal, o que acabou trazendo outras implicações, como o aprimoramento das TDICs para sua utilização no formato semipresencial.

O que se observa desde então – impulsionado pelo aumento para 40% de atividades a serem praticadas a distância – foi a mercantilização da educação por grandes empresas atuantes no mercado econômico. Com a possibilidade de ministrar aulas em diversos locais ao mesmo tempo, com milhares de alunos distribuídos por todas as regiões brasileiras e a um custo menor por conta da pouca infraestrutura demandada pela EaD, a educação ganha viabilidade econômica sob a ótica do modelo de produção capitalista. Corroborando esse cenário:

As universidades SA, como a Estácio S.A. (hoje Yduqs), Kroton, Ânima, Laureate, Unip, Uninove, etc. crescem nos últimos anos no Brasil, num “mercado” que já supera 3 milhões de matrículas e de algumas dezenas de bilhões de reais de receita. Estes agentes (corporações), naturalmente, estão vibrando com a expansão da EaD, mesmo que cobrada a preço de aula presencial, neste modelo já batizado como híbrido – e definitivo -, à base dos sopapos, em meio aos lucros que são produzidos a partir da colossal redução de custos, professores mais baratos e sem despesas de consumo e quase sem instalações. Muitos dizem que é um caminho sem volta. Importa menos o resultado do processo educacional e mais a lógica do capitalismo de gestão de ativos entre “Retorno & Riscos (MAZZUCATO, 2020, p.275).

Grandes conglomerados de empresas começam a voltar suas atenções para a área da educação e os potenciais lucros que poderiam extrair dessa atividade. Todos os elementos citados acima são favoráveis à implantação da lógica capitalista, como baixos custos de produção, matéria-prima e mão de obra abundantes, além de um mercado consumidor exponencialmente em crescimento. Dessa maneira, é nesse ponto que convergem as TDICs com a hibridização educacional do ensino superior privado.

Não há coincidências nesse processo de virtualização educacional; o que há, em verdade, é um processo de captura da educação por empresas privadas que se valem das facilidades promovidas pelas TDICs em prol da busca incessante por lucros. Todavia, há autores que defendem essa intervenção e veem com bons olhos o avanço das empresas privadas no setor educacional. Ribeiro e Corrêa (2021) realizaram um estudo com um Grupo Educacional do Brasil do Ensino Superior Privado para analisar o desempenho das IES durante a pandemia. A conclusão dos autores é de que a iniciativa privada se saiu muito bem, utilizando-se de recursos estratégicos, inovadores e – sobretudo pela utilização das aulas remotas – eficientes para não perderem os semestres letivos e não prejudicarem os seus alunos.

Como se sabe, boa parte desses recursos utilizados pelas IES estão ligados à utilização das TDICs por meio do acesso à internet. Analisando alguns desses recursos tecnológicos utilizados por várias instituições educacionais, durante esse período de pandemia e ensino remoto emergencial, Pasini, Carvalho e Almeida (2020) trazem um quadro esquemático relatando as principais características das plataformas e suas experiências com a utilização delas:

**Quadro 1:** Relação de programas e aplicativos utilizados para as aulas em tempo de pandemia

Nome	Principal utilização	Algumas funcionalidades
<i>Sistema Moodle</i>	Organização da disciplina, cursos e aulas <i>on-line</i>	O programa permite a criação de cursos <i>on-line</i> , páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes. A plataforma é gratuita e riquíssima, aceitando vídeos e arquivos diversos. Está sendo amplamente utilizada na UFSM.
<i>Google Classroom</i>	Organização da disciplina e de cursos e aulas <i>on-line</i>	O <i>Google Sala de aula (Google Classroom)</i> é um serviço grátis para professores e alunos. A turma, depois de conectada, passa a organizar as tarefas online. O programa permite a criação de cursos <i>on-line</i> , páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.
<i>YouTube</i>	Transmissão de aulas e repositório de vídeos	Plataforma de compartilhamento de vídeos e de transmissão de conteúdo (ao vivo – “ <i>Lives</i> ” ou gravados). O docente pode criar o “seu canal” e ser acompanhado pelos discentes já acostumados com a plataforma.

<i>Facebook</i>	Transmissão de aulas e informações em grupos fechados	Mais destinado ao Ensino Médio e à Educação Superior, o docente pode criar um “Grupo Fechado” onde realiza perguntas iniciais de identificação dos usuários. Nessa plataforma, o docente pode incluir conteúdos e realizar “lives” (aulas <i>on-line</i> ), que ficam automaticamente gravadas.
<i>StreamYard</i>	Transmissão <i>on-line</i> e videoconferência	Estúdio <i>on-line</i> gratuito para <i>lives</i> com um ou mais profissionais. Ele pode ser relacionado ao <i>YouTube</i> ou ao <i>Facebook</i> . Possui uma versão paga com mais aplicações, embora a versão gratuita auxilie nas atividades docentes.
<i>OBS Studio</i>	Transmissão <i>on-line</i> e videoconferência	O <i>Open Broadcaster Software</i> , que pode ser traduzido como Software de Transmissão Aberta realiza a mesma atividade que o <i>Stream Yard</i> , mas pode realizar gravação ou transmissão <i>on-line</i> . Ou seja, diferentemente do <i>StreamYard</i> , o docente baixará um aplicativo no seu computador no qual poderá realizar as atividades de transmissão ou gravação.
<i>Google Drive</i>	Armazenamento de arquivos em nuvem	Além de economizar o espaço do equipamento tecnológico, o <i>Google Drive</i> permite o compartilhamento de arquivos pela internet para os alunos. Por exemplo, após carregar o arquivo para a “nuvem” da internet, o docente pode criar um <i>link</i> compartilhável. O <i>Google Drive</i> é gratuito para uso de até 15 Gb de memória. Excelente ferramenta de criação de arquivos de recuperação.
<i>Google Meet</i>	Videoconferências	Aplicativo para fazer videoconferências <i>on-line</i> com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião nessa versão. Existe uma versão paga, quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250.
<i>Jitsi Meet</i>	Videoconferências	Funciona dentro do Moodle. Possui as mesmas funções do <i>Google Meet</i> .

Fonte: Pasini, Carvalho e Almeida (2020)

Conforme os exemplos acima ilustrados, percebe-se que algumas dessas plataformas digitais foram recursos indispensáveis para o desenvolvimento do ERE durante o momento de pandemia. Criados com finalidades diversas – para além do ensino e educação – como o entretenimento, a publicidade ou mesmo com fins meramente comerciais, essas plataformas foram adaptadas para o uso na educação. Cada uma delas apresenta uma funcionalidade integrada a algum processo do ensino-aprendizagem, moldando-se às necessidades imediatas de seus usuários.

Percebe-se que boa parte dessas plataformas digitais já existiam, inclusive antes mesmo da eclosão da pandemia. Entretanto, foi nesse cenário pandêmico que elas se reinventaram e acabaram imiscuindo-se no âmbito da educação. Muitas foram disponibilizadas em um primeiro momento de forma gratuita aos usuários e instituições de educação e, posteriormente, passaram a cobrar pelos acessos ou limitaram os números de participantes ou gravações das aulas ministradas.

Esse movimento de aproximação das TDICs com a área da educação foi efetuado de maneira proposital e articulada, em um momento em que o sistema educacional como um todo estava totalmente fragilizado pela situação epidêmica. A promessa de uma suposta facilidade e acessibilidade a todos vem mascarada por um rigoroso método de captura e mineração de dados que são colocados à disposição dos grandes conglomerados tecnológicos, tendo em vista que: “todo clique em serviços ou interações sociais na internet pode ser captado e monetizado, até mesmo sensações como as de humor são apropriadas pelas grandes empresas de Tecnologia da Informação ou *Big Data* para fins mercantis” (GONÇALVES; SOUZA, 2022). Portanto, não há uma dissociação dos recursos tecnológicos algoritmizados das finalidades e objetivos escusos que dão origem à sua criação.

É nesse sentido que importa ser colocada em pauta uma discussão mais aprofundada sobre os caminhos que o trabalho docente tem tomado nesse contexto de captura tecnológica, a fim de que não seja fruto de uma erosão axiológica. A dissociação da figura do profissional docente da arte e/ou profissão de educar pode trazer muitas consequências negativas para o desenvolvimento dos alunos nesse contexto. Não há como considerar uma educação de qualidade guiada às cegas por um sistema de computador ou por uma lógica pautada em algoritmos. Gusso *et al.* (2022) advertem que algumas consequências já podem ser vistas nesse cenário de ERE: baixo desempenho dos estudantes, fracasso escolar, aumento da evasão no Ensino Superior e desgaste dos professores, causado por sobrecarga e desafio na lida com esses novos recursos tecnológicos.

O cenário de pandemia agravou esse processo de adaptação e aprendizagem através do ensino remoto, já que não houve um período de adaptação, tendo em vista as medidas de distanciamento social. Oliveira *et al.* (2022) relatam alguns desses problemas, como falta de contato pessoal entre alunos, dificuldades de acesso, ausência de habilidades dos docentes com a tecnologia, excesso de atividades, falta de relações interpessoais e problemas de acesso a plataformas virtuais.

Além de todas essas dificuldades relatadas a partir da utilização do ERE, evidencia-se que o cenário educacional tem sofrido com a manipulação e influência de poderosos grupos de poder. Essas interferências acabam ocorrendo em virtude da penetração do modelo econômico capitalista na seara da educação, fazendo com que interesses político-econômicos se sobreponham ao ensino. Nesse sentido, é preciso advertir que:

É preciso compreender que, no âmbito da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista e suas inerentes contradições, a educação será sempre utilizada como ferramenta e condição necessária à construção de um ideário que favoreça a

implementação de receitas econômicas e programas políticos de efeitos ampliados, para a manutenção da hegemonia política dos grupos de poder e da expansão e reprodução ampliada do capital. Nesse processo, os discursos ratificam a educação como elemento chave para o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas, ao mesmo tempo em que passa a ser inscrita como serviço a ser amplamente comercializado (SANTOS, 2018, p.168).

Em outras palavras, constata-se que a educação está sendo utilizada como uma poderosa ferramenta de poder na sociedade. A educação é utilizada nesse contexto para satisfazer aos objetivos finais de alcance de lucro pelo modelo de produção capitalista. Educa-se dentro dos limites e parâmetros considerados necessários para a manutenção do poder político de grandes empresas e seus controladores, ou seja, apenas para servir ao mercado e não o ser humano que busca conhecimento.

O ensino superior privado tem sido o principal alvo dessa captura, já que é aberto aos efeitos da livre oferta e demanda do mercado econômico. Utilizando-se das TDICs a favor de seus interesses, as empresas da educação têm conseguido driblar os efeitos da pandemia e aumentarem os números de alunos matriculados, utilizando-se de suas plataformas virtuais. Dessa forma, verifica-se que a utilização do ERE durante esse momento de pandemia intensificou a campanha pela inclusão do ensino híbrido como modalidade de ensino.

Os questionamentos acerca do porvir do trabalho docente do ensino superior privado passam por essa triste constatação da atual realidade de automação da educação privada, pois: “Em geral, diminuição do tempo de aula, combinação entre dinâmicas presenciais e a distância, flexibilização de horários e diversificação de espaços acabam resultando, ao contrário do que se espera, na precarização do trabalho docente, mesmo que sob o manto da ‘inovação’” (MÁXIMO, 2021, p. 246-247). Todas essas reflexões devem ser realizadas no intuito de compreender o cenário em que o profissional docente do ensino superior se insere atualmente e quais serão os possíveis cenários para o futuro, tendo em vista que:

De maneira construtiva para olhar para o futuro, o ataque das pandemias de COVID-19 deve nos dar a oportunidade de pensar em alternativas transformadoras para que o Ensino Superior possa repensar o currículo e as pedagogias, no Brasil e no mundo. A formação de professores e a aprendizagem ao longo da vida não devem, portanto, limitar a aprendizagem digital a um meio, mas também mudar o conteúdo curricular e transformá-lo em uma nova maneira de aprendizagem. Isso deve ser feito tanto no caso de cursos no local quanto de modelos de aprendizagem digitais distantes, para que o Ensino Superior e a aprendizagem ao longo da vida mudem positivamente para enfrentar um novo mundo (FERNANDES; GATOLLIN; 2021, p. 538).

Portanto, não há como se coadunar com um espaço em que os profissionais docentes são substituídos por programas de gerenciamento remoto ou, quando muito, rebaixados a um

cargo de mero observador ou tutor à mercê das TDICs. É nesse campo fértil de um capitalismo global e de vigilância, marcado pela intensificação do uso das TDICs, que ganha campo a inserção do ensino híbrido como uma nova realidade que poderá ser vivenciada em pouco tempo pelo ensino superior privado brasileiro, conforme se poderá verificar na análise que segue no próximo capítulo.

#### 4 PROFISSÃO DOCENTE NO CAPITALISMO GLOBAL E DE VIGILÂNCIA

Este capítulo compreende o estudo dos principais efeitos causados pelo capitalismo global para a sociedade do século XXI, sobretudo com enfoque para o profissional docente do ensino superior privado. Para tanto, serão abordadas as principais características desse modelo de organização econômica produtiva, levando-se em conta sua formação e seu desenvolvimento a partir do que se convencionou chamar de Eras ou Modernidades, desenvolvidas por Zuboff (2020).

A partir desse contexto prévio de análise geral e amplo do que seriam as bases do capitalismo, enfoca-se a conceituação e os principais elementos do que seria o capitalismo de vigilância. Deve ser ponderado que o capitalismo de vigilância será aqui retratado a partir da construção teórica realizada pela autora, a qual se dedicou ao estudo aprofundado dessa nova faceta do capitalismo e sua correlação para a construção das bases dessa sociedade do século XXI.

Seu construto teórico passa pelo delineamento de três Eras ou Modernidades, pelas quais o capitalismo foi se desenvolvendo e moldando-se aos anseios e às necessidades da população em geral. Feitas as considerações dessas passagens evolutivas, será enfocada a Terceira Modernidade – na qual a sociedade do século XXI se insere – tendo em vista ser o atual cenário em que se desenvolve o objeto desta pesquisa. Esse recorte temporal, marcado pela Terceira Modernidade, traz o enfoque de uma sociedade altamente tecnológica e marcada por um intenso controle e vigilância exercidos pelas grandes empresas da tecnologia mundial.

Ademais, essa Terceira Modernidade – representada por uma sociedade sob intensa vigilância – traz inúmeros reflexos para os seres humanos. A ausência de um controle ou mesmo da intensidade dessa realidade monitorada tem causado alterações de rotinas sociais, reflexos no campo do trabalho, ausência de interações entre as pessoas, além de uma perigosa rede de manipulação e interferências econômicas e políticas. Mais uma vez, esse cenário de insegurança e controle se prolifera, inicialmente dentro de um ambiente virtual, mediado por plataformas de serviços, trabalho, relacionamentos e até mesmo de mecanismos de busca e pesquisas através da internet.

Retratar esse contexto é o passo inicial deste capítulo para que seja possível dimensionar os impactos dessas mudanças para o profissional docente do ensino superior privado e, em última análise, para a própria educação. Esse cenário tem redimensionado os desafios para que os profissionais da educação continuem exercendo a sua profissão e se reconheçam como seres humanos livres e dotados de autonomia, na medida em que um novo cenário de trabalho via

plataformas digitais se constrói na perspectiva de uma sociedade interligada em redes. A luta para que o direito fundamental social ao trabalho seja respeitado é apenas um dos vários desafios frente a essa nova realidade vivenciada a partir das TDICs.

Após o delineamento de todo esse cenário apresentado e suas principais repercussões, será retomada uma indagação no que diz respeito ao trabalho do profissional docente do ensino superior privado. Questiona-se a existência ou não de um trabalho digno e, sobretudo, decente – sob a ótica da OIT – em uma sociedade marcada pela Era do capitalismo de vigilância. O trabalho decente, defendido pela OIT, será então problematizado nesse contexto, verificando-se a sua facticidade ou utopia como elemento de libertação e autonomia do profissional docente.

#### **4.1 Capitalismo global e de acumulação flexível: bases e relações com o capitalismo de vigilância**

O que se convencionou chamar de capitalismo global é fruto de um intenso processo de amadurecimento e transformações dos modelos de organização e produção da sociedade. As bases do modelo capitalista foram sendo construídas com o declínio do sistema feudal, na Idade Média (entre os séculos V e XV), cuja principal característica eram as relações desiguais de trocas comerciais entre senhores feudais e servos, no que ficou conhecido como relações de suserania e vassalagem.

O modelo econômico capitalista tem sinal de sua gênese a partir da ruptura com o antigo regime feudal, calcado em relações de trocas desiguais, de superexploração, divisão de classes, exclusão social e estagnação econômica. Todos esses fatores impactavam diretamente a estabilidade social da época e levaram a um fortalecimento da burguesia – aqueles que viviam nos *burgos* à margem dos feudos –, que eram formados por pequenos comerciantes, artesãos e pessoas que viviam de pequenas trocas comerciais voltadas apenas para sua própria subsistência. Esse cenário de emergência social da burguesia aliada a um contexto de miséria e exploração social seria a base para uma mudança drástica no modelo econômico produtivo da época.

Por força desse cenário de declínio, houve intensificação e fortalecimento das trocas comerciais, migrando-se de uma realidade de subsistência para um modelo de acumulação de capital. A burguesia assume esse papel de protagonismo ao se organizar e buscar novas maneiras de fortalecer sua mais recente pujança econômica a partir da expansão e conquista de novos mercados consumidores. Um desses reflexos na época, em meados do século XV, são as Grandes Navegações, que visavam consolidar a burguesia por meio da interligação dos

mercados econômicos mundiais – através da busca de matérias-primas e mercado consumidor – por intermédio do desbravamento de novas rotas marítimas.

A partir desse momento, as bases do capitalismo começam a ser erguidas pautadas pela acumulação primitiva do capital. Inicia-se um movimento de integração entre os mercados econômicos mundiais a fim de intensificarem as suas trocas comerciais, sejam elas de matérias-primas ou de produtos já manufaturados. Essa expansão global se solidifica por intermédio de uma interdependência de mercados, tendo em vista a crescente demanda de novos mercados consumidores.

Todavia, verifica-se que não somente a junção desses elementos retratados foram o suficiente para que se formasse a ideia embrionária do capitalismo. Mais do que isso, o fator preponderante desse modelo econômico se pautava na dependência de uma mão de obra disponível para transformar matéria-prima em manufaturas. Nesse sentido, as bases desse modelo econômico produtivo são calcadas na utilização intensiva de uma mão de obra farta e abundante para servir aos seus propósitos de expansão econômicos (HOBSBAWM, 1979).

No sistema feudal não havia essa organização voltada para abastecer um grande mercado consumidor. Não existia a ideia da organização dos meios de produção, muito menos a rigidez de um sistema organizado a partir da exploração da mão de obra trabalhadora. Essa constatação reflete a apreensão que esse modelo fez com o tempo e com a vida do ser humano:

O advento do capitalismo promoveu o alongamento das jornadas até alcançarem seu ápice durante a Revolução Industrial. O auge das horas laborais feriu a consciência moral da sociedade, razão pela qual surgiram movimentos políticos de setores progressistas que apoiaram reivindicações e organizaram resistências e greves operárias pelo controle da exploração da força de trabalho, qualquer que fosse, masculina, feminina, infantil, juvenil, das cargas horárias laborais excessivamente longas (DAL ROSSO, 2017, p. 22, grifos nossos).

Conforme já delineado nesta pesquisa, o ápice de desenvolvimento do capitalismo se dá com o advento da Revolução Industrial, fruto de um intenso processo de aprimoramento e especialização do sistema capitalista como um todo. Esse momento revela a junção de tudo aquilo que foi sendo construído após o rompimento do regime feudal. A partir dessas percepções e necessidades sociais, rapidamente apreendidas pelo sistema capitalista, ele se renova e intensifica as suas medidas em prol do autodesenvolvimento e expansão, uma vez que “o capitalismo evolui em resposta às necessidades das pessoas em determinada época e lugar” (ZUBOFF, 2020, p. 45).

Um das fases que representam esse desenvolvimento do capitalismo foi o advento do fordismo – termo que deriva do nome de seu fundador, Henry Ford –, durante a segunda fase do período da Revolução Industrial. Um período importante em que um empresário soube fazer a leitura das necessidades da população da época e buscou oferecer aquilo que o mercado procurava. Foi a partir de então que ele se dedicou a implementar uma lógica de produção que ficaria mundialmente famosa:

Numa época em que os fabricantes de automóveis de Detroit se concentravam em veículos de luxo, Ford foi o único a reconhecer uma nação de indivíduos que tinham acabado de ser submetidos ao processo de modernização – agricultores, assalariados e lojistas –, que tinham pouco e queriam muito, mas a um preço que pudessem pagar. Sua “demanda” provinha das mesmas condições de existência que inspiraram Ford e seus homens a descobrir o poder transformador de uma nova lógica de produção padronizada, de alto volume e baixo custo unitário. (ZUBOFF, 2020, p. 46)

O fordismo lançou as bases para a especialização do sistema produtivo, inserindo um rigoroso mecanismo de fabricação de seus automóveis. Henry Ford soube organizar os meios produtivos a seu favor e incrementou uma especialização da lógica produtiva com a inserção das esteiras nas linhas de montagem. Essa mudança representou uma virada no modelo produtivo, gerando como efeitos o aumento considerável do volume de produção em detrimento da diminuição dos custos, a alta especialização da mão de obra, a implementação de rigorosos processos de controle e monitoramento de qualidade.

Essa fase representou o que Braverman (1978) destaca como a implementação do fenômeno da racionalização do trabalho e da produção. O principal objetivo da aplicação dessa lógica racionalizadora era garantir o total e amplo controle de todo o processo de produção econômica. Para tanto, houve a subdivisão do processo produtivo em várias etapas – mais simples e objetivas – aplicando-se uma mão de obra altamente especializada para a execução de cada tarefa de maneira individual, o que acabou gerando a perda de domínio do trabalhador sobre todo o processo produtivo.

Conjugando todos os reflexos e características dessa fase para o capitalismo – capitaneada pelo protagonismo do modelo de produção fordista, Zuboff (2020) então a denominou como primeira modernidade. Ressalta-se que as mudanças ocorridas no sistema econômico e produtivo durante a primeira modernidade acabaram refletindo seus efeitos para as demais modernidades. Por consequência, houve uma drástica mudança no mercado de trabalho e, principalmente, a formação de um novo mercado de trabalho voltado para atender às necessidades dessa lógica de produção capitalista.

Todos os setores se reorganizam tendo por base os ideais e objetivos desse modelo de produção, ou seja, o mercado passa por uma especialização para atender ao capitalismo. Com a educação não foi diferente: as suas bases estavam fincadas em objetivos bem delimitados, mas que, com o passar do tempo, se enfraqueceram e acabaram transmutando-se para atender a uma necessidade de mercado:

Embora o desenvolvimento de uma instituição especialmente destinada à difusão do saber tenha tido como razão primeira não a formação de mão de obra, e sim a construção de burocracias políticas e religiosas, o que implicava estender a cultura escrita a ministrantes diretos, assim como a de muitos dos que mantinham relações de comunicação com elas, ele será cada vez mais incentivado e orientado, a partir dos primórdios da Revolução Industrial, pela demanda da indústria e da administração pública no que diz respeito à qualificação (LAVAL, 2019, p. 31).

Verifica-se, nesse sentido, que a construção de um modelo educacional, inicialmente voltado para a difusão do conhecimento e da cultura, também é impactado diretamente pela lógica econômica. A educação passa a ser analisada como um importante instrumento de especialização e treinamento de mão de obra produtiva voltada para o atendimento do mercado econômico (LAVAL, 2019). Portanto, não há como se descurar que a lógica capitalista se difundiu rapidamente por todos os setores da sociedade e acabou ditando o ritmo de muitos setores na sociedade, inclusive da própria educação.

Um dos resultados ocasionados por essa interferência do sistema econômico capitalista na educação pode ser visualizado a partir da inserção da racionalização do ensino. Contreras (2012) adverte que a educação foi significativamente impactada, mormente pela ideia de uma educação pautada pela “gestão científica”. Essa gestão estaria voltada para o exercício de um controle eficiente tanto em relação ao conteúdo quanto à organização do que é desenvolvido pelos professores em sala de aula. Ou seja, verifica-se a aplicação de técnicas produtivas de mercado na educação como impacto direto dessa ingerência.

Nota-se que as interferências promovidas pelo capitalismo vão se intensificando à medida que suas necessidades aumentam em busca da hegemonia de um mercado cada vez mais global. Não há como se desvencilhar de interesses escusos que são guardados em sua essência, fazendo com que ele se aprimore diuturnamente e mantenha-se vigilante. Essas mutações que ocorrem no seio social dificilmente passam despercebidas ao sistema ou mesmo neutras aos reflexos gerados pelo modelo econômico. Essa é uma lógica de mercado em que tudo é analisado a partir de uma estrutura econômica, ou seja, da potencialidade de lucro ou prejuízo. Se há uma possibilidade de extração de lucros, portanto há esforço e apreensão de determinada área pelo sistema capitalista que passa a explorá-la. Por outro lado, há uma

significativa perda de autonomia desse segmento e de seus profissionais, na medida em que eles passam a ser valorados sob o prisma dessa régua econômico-financeira.

De certa forma, a educação acabou se tornando mais uma vítima do modelo econômico ao ser capturada por interesses mercantilistas. O mercado privado se interessou por essa área na medida em que enxergou uma grande possibilidade de obtenção de lucros, fazendo com que:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico. Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre a escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista: de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços (LAVAL, 2019, p. 29).

Nos termos pontuados pelo autor, verifica-se que o modelo educacional já foi diretamente impactado pela lógica econômica. Inicialmente, com a inserção da gestão científica, ressaltada por Contreras (2012), o que acabou impondo o incremento das regras produtivas dentro da dimensão educativa, especialmente o controle de processos e a gestão de resultados. E, por fim, a interferência direta na vida profissional daquele que se dedica ao trabalho de ensinar, o profissional docente, impondo-lhe alguns rótulos a serem alcançados como de um “homem flexível” ou “trabalhador autônomo”.

Essa rotulagem de homem flexível ou trabalhador autônomo é criada exatamente para que o profissional docente esteja sempre em um estado de espera latente, à disposição do que o mercado lhe exige. São figuras idealizadas a partir de um ponto de vista eminentemente mercadológico e econômico, voltadas para incentivar a alta produtividade e retorno financeiro daqueles que servem ao mercado. É óbvio que esse ideal de flexibilidade acaba impactando diretamente a autonomia e a qualidade da educação que se almeja construir dentro de um ambiente escolar e acadêmico.

Nessa senda, a educação acaba sendo impactada diretamente pelos anseios do modelo econômico, visto que é atrelada às necessidades do mercado. Não se fala em educação como prática social libertadora do ser humano – na medida em que promove o seu enriquecimento pessoal e intelectual – mas como uma ferramenta a serviço do capital. É nesse sentido que a educação acaba sendo cooptada e, invariavelmente, tem a sua importância social diminuída em detrimento de interesses econômicos.

Essas são as bases em que se dá a construção do modelo educacional, ou seja, um momento em que há a ascensão do modelo econômico neoliberal no pós-guerra. Há um acentuado processo de desregulamentação – dentro do período que ficou conhecido como Era Reagan e Thatcher – do mercado econômico, e, por consequência, das empresas e do próprio Estado. Dessa forma, verifica-se a diminuição e o enxugamento da máquina administrativa e a defesa de um mercado livre a partir de suas regras pautadas na lei da oferta e da demanda, constatando-se que:

O que o liberalismo clássico não incorporou adequadamente foi precisamente o fenômeno da empresa, sua organização, suas formas jurídicas, a concentração de seus recursos, as novas formas de competição. As novas necessidades da produção e de vendas exigiam uma “gestão científica”, que mobilizasse exércitos industriais enquadrados num modelo hierárquico de tipo militar por pessoal qualificado e dedicado. A empresa moderna, integrando múltiplas divisões, gerida por especialista em organização, tornara-se uma realidade que a ciência econômica dominante ainda não conseguia compreender, mas que muitos espíritos menos preocupados com os dogmas, em particular entre os economistas “institucionalistas” começaram a examinar (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 40, grifos nossos).

Do exposto, verifica-se que há o surgimento de um novo formato de organização do modelo econômico capitalista. Uma reorganização que se revela ainda mais agressiva e especializada para atuar em um mercado econômico altamente concorrido e diversificado. Para tanto, surge uma nova faceta neoliberal que visa superar as falhas e deficiências do liberalismo clássico e impor uma nova ordem econômica.

Nesse momento estavam lançadas as bases do que Zuboff (2020) denominou de segunda modernidade. Seu surgimento deve-se à crise do liberalismo pelo mundo – devido às grandes distorções econômicas e sociais geradas pela ausência de intervenção estatal – em detrimento da ascensão do modelo econômico neoliberal no pós-guerra mundial. Esse cenário propicia o surgimento de novos atores no cenário social, utilizando-se das condições criadas pelo liberalismo para difundir a promessa de um mundo melhor e mais inclusivo através da inserção na sociedade de suas novas tecnologias:

Os consumidores de massa da Ford pertenciam ao que tem sido chamado de “primeira modernidade”, mas as novas condições da “segunda modernidade” geraram um novo tipo de indivíduo para quem a inversão da Apple, e as muitas inovações digitais que se seguiram, viria a se tornar essencial (ZUBOFF, 2020, p. 47)

A figura central dessa segunda modernidade é encabeçada pela mundialmente famosa *big tech*, Apple®. Essa gigante do mundo da tecnologia ascendeu em um contexto de grande avanço tecnológico, impulsionado pelo incremento da lógica *toyotista* de produção nos

mercados globais. Ou seja, há o incremento da produção *just in time*, caracterizando-se pela redução de estoques e armazenamento, pois se produz dentro da demanda do mercado consumidor, propiciando-se um cenário de mais eficiência e redução de custos.

A *Apple* se destaca nesse cenário de mudanças, principalmente por transmitir a ideia de que seria uma empresa comprometida e dotada de valores perante o seu mercado consumidor. Valores como segurança, privacidade, confiança e respeito eram elevados como padrões básicos de atuação da empresa, levando-a a ser uma marca de desejo no mundo todo. O grande salto da empresa não se deu por força da venda de seus produtos, os quais eram objetos de desejo, mas sim por sua invasão no mundo digital.

A grande virada da empresa foi de promover a venda *online* de músicas para que os usuários pudessem livremente escolhê-las e ouvi-las em dispositivos também vendidos pela empresa, os famosos *iPods*. Zuboff (2020) chama atenção para o fato de que a *Apple* acabou minimizando as etapas produtivas dos CDs ao eliminar toda sua cadeia de fabricação, distribuição e vendas físicas. A empresa acabou incrementando uma nova lógica nos meios de produção: “ela mudou a estrutura da produção ao se espalhar pela economia e ao redor do mundo; e estabeleceu o domínio de um novo capitalismo de produção em massa como base para a criação de riquezas no século XX (ZUBOFF, 2020, p.43-44)”. Portanto, sai aquele ideal das grandes empresas situadas em imensos galpões com estoques infinitos para uma empresa altamente enxuta, digital e especializada:

Assim como Ford manipulou um novo consumo de massa, a Apple esteve entre as primeiras a experimentar um sucesso comercial explosivo ao aproveitar uma nova sociedade de indivíduos e sua demanda por consumo individualizado. A inversão implicou uma mudança maior, envolvendo uma reforma comercial na qual a era digital finalmente oferecia as ferramentas para mudar o foco do consumo de massa para o indivíduo, liberando e reconfigurando as operações e os ativos do capitalismo. Ela prometia algo inédito, urgentemente necessário, e, do ponto de vista operacional, impossível fora dos espaços conectados do digital. Sua promessa implícita de um alinhamento com as nossas necessidades e valores era uma confirmação do nosso senso interior de dignidade e valor, ratificando a sensação de que somos relevantes. Ao oferecer aos consumidores um afastamento de um mundo institucional indiferente a suas necessidades individuais, abriam-se as portas para a possibilidade de um novo capitalismo racional capaz de unir oferta e demanda ao nos conectar com o que de fato queremos da exata maneira que escolhemos (ZUBOFF, 2020, p. 44-45).

A segunda modernidade traz essa mudança em nível global, ampliando o alcance do mercado consumidor à medida que as distâncias são encurtadas por meio do mundo digital. Alteram-se as bases de produção do modelo capitalista, o qual se reinventa, especializa e dinamiza a sua produção para atender a uma demanda já provisionada. Dessa forma, constata-

se que há um rompimento das barreiras econômicas, migrando-se de uma economia fincada em bases físicas e concretas para um mundo totalmente virtual e digitalizado.

Essa nova realidade traz consigo uma diversidade de mudanças em todos os setores sociais, porquanto a dinâmica do mundo virtual passa a ser considerada o centro das atenções. No setor educacional, foram nítidas as interferências causadas por esta transformação, a começar pela crescente perda de autonomia dos profissionais docentes (CONTRERAS, 2012). Esses profissionais começam a ter a sua autonomia diminuída à medida que o incremento de novos programas computacionais e sistemas tecnológicos passam a ditar o ritmo de planejamento e execução dos planos pedagógicos.

Nesse ínterim, verifica-se que há uma forte migração da vida social como um todo para as redes virtuais, tendo em vista que os produtos e serviços passam a ser oferecidos através da rede mundial de computadores. Os espaços físicos são engolidos por uma verdadeira sociedade virtual e integrada em redes. Cria-se uma nova e tácita lógica em que muitas contradições também emergem:

A importância em potencial da nova lógica tácita da Apple nunca foi apreendida em sua totalidade, nem mesmo pela própria companhia. Em vez disso, a corporação produziu um fluxo constante de contradições as quais sinalizavam que tudo corria como o habitual. A Apple foi criticada por políticas de preços extrativas, empregos no exterior, exploração dos funcionários que trabalhavam no seu setor de varejo, negligência quanto a condições das fábricas, conluio para reduzir salários via acordos ilícitos para evitar a concorrência no recrutamento de funcionários, evasão fiscal institucionalizada e falta de gestão ambiental – só para citar algumas das violações que pareciam negar o contrato social implícito em sua própria e exclusiva lógica (ZUBOFF, 2020, p.62).

A protagonista desse momento disruptivo da segunda modernidade acaba sendo confrontada perante suas práticas comerciais adotadas. Os valores até então defendidos pela *Apple* perdem força diante as práticas comerciais utilizadas para o domínio e expansão da empresa no mercado global. Portanto, denota-se uma verdadeira contradição em uma empresa que surgiu em um determinado período defendendo o bem-estar e a dedicação ao seu consumidor, mas que, paralelamente, adota práticas desleais e agressivas no mercado econômico.

A adoção dessas práticas agressivas no mercado mundial marca a perda de prestígio da empresa no âmbito global, mas revela uma nova realidade emergente, a terceira modernidade e seu capitalismo de vigilância. A *Apple* foi a protagonista nessa migração do mercado de produção e consumo para o ambiente digital e, a partir disso, novas empresas, modelos e práticas – a exemplo da vigilância – foram desenvolvidas. Surge, embrionariamente, uma nova

*big tech*, o *Google*, que promete ser tudo aquilo que a *Apple* não foi, e mais, dedicando-se a atender todos anseios, dúvidas e questionamentos através de seus poderosos mecanismos de busca, mas com custo excessivamente caro somado a uma vigilância integral e irrestrita.

#### 4.2 Terceira Modernidade e sociedade sob vigilância

O surgimento da terceira modernidade é fruto de todas as mudanças pelas quais a segunda modernidade impôs ao sistema econômico capitalista e, conseqüentemente, à toda sociedade global. Essas mudanças acabam sendo interligadas ao que o modelo capitalista sofre, tendo em vista a própria interdependência criada por esse modelo que acaba reverberando os seus efeitos no mundo inteiro. Com a terceira modernidade, há o aprofundamento dessas tensões e o surgimento de novas amarras e mecanismos que acabam dando coro e ritmo ao que deve ser seguido pela sociedade.

As contradições vistas durante o crescimento e expansão da *Apple* criaram um verdadeiro mal-estar que precisava ser reparado de algum modo. A sociedade não mais estava se compadecendo de modelos que pregavam determinados valores como a ética e que, na verdade, seguiam outros diametralmente opostos. Essas desconfiças em um mercado econômico bipolar e agressivo, aliadas a outros aspectos, como ao aumento do desemprego e da pobreza, foram cenários ideais para que uma onda de descontentamentos se espalhasse mundo afora.

A terceira modernidade vem exatamente neste ínterim de acentuado avanço tecnológico, combinado com a insatisfação de um mercado econômico agressivo e avesso às necessidades sociais. Foi nesse ambiente que nasceu algumas das novas empresas globais que prometiam não só mudar o formato do sistema capitalista, mas também de todos os setores da sociedade como um todo:

A promessa de um capitalismo digital levando em consideração fatores sociais, políticos, econômicos e sociais durante a primeira década do nosso século entusiasmou populações da segunda modernidade em todo o mundo. Empresas como *Google* e *Facebook* surgiram para trazer a promessa de inversão de vida em novos domínios de suma importância, resgatando informação e pessoas dos velhos confins institucionais, possibilitando-nos descobrir o que e quem nós queríamos, quando e como queríamos buscar ou nos conectar (ZUBOFF, 2020, p.62).

A ausência de um mercado atento às necessidades pessoais e individualizadas de cada consumidor gera uma nova perspectiva de demanda reprimida a ser explorada no mercado econômico. As pessoas sentem a necessidade de serem atendidas conforme as suas

peculiaridades e desejos, sejam elas ligadas ao campo pessoal, profissional, acadêmico ou até mesmo amoroso. Surgem então as empresas de tecnologia *Google* e *Facebook* prometendo entregar tudo isso, e um pouco mais, através de plataformas digitais de informação e comunicação.

O *Google* se destaca como uma empresa pioneira nesse sentido ao criar um poderoso mecanismo de busca pela internet, na qual bastariam as pessoas digitarem as informações desejadas em seu buscador. Uma ferramenta extremamente útil, rápida e sob demanda na qual os usuários poderiam obter tudo aquilo que desejassem a respeito de qualquer coisa ou pessoa no mundo, instantaneamente. Seria, assim, uma suposta promessa de realização de tudo o que era almejado pelos seres humanos, ou seja, a resposta a todos os seus problemas e inquietações de forma ágil.

A empresa nasce com esse propósito de ser o melhor mecanismo de busca da rede mundial de computadores, acessível por todas as pessoas:

Desde o começo, a empresa personificava a promessa do capitalismo de informação como uma força social democrática e libertadora que animava e encantava populações de segunda modernidade ao redor do mundo. Graças a essa grande aceitação, o Google impôs com sucesso a mediação do computador em abrangentes novos domínios do comportamento humano conforme as pessoas passavam a fazer buscas on-line e se envolviam com a web por meio de um rol crescente de serviços da companhia. À medida que essas atividades foram informatizadas pela primeira vez, elas produziram recursos de dados inéditos. Por exemplo, além de palavras-chave, cada busca no Google produz em seu encaixe dados colaterais como o número e o padrão dos termos de busca, como uma busca é formulada, ortografia, pontuação, tempo de visualização em uma página, padrões de cliques e localização. A princípio, esses subprodutos comportamentais eram armazenados a esmo e ignorados do ponto de vista operacional (ZUBOFF, 2020, p. 85).

Dessa maneira, ela vem com o objetivo de suprir essa demanda que havia no mercado, mostrando-se como uma verdadeira promotora da liberdade e de acesso à informação. O grande diferencial do *Google* foi não cobrar pela utilização de sua plataforma, além de não exibir quaisquer anúncios de publicidade que incomodem as pessoas durante as suas pesquisas. Todavia, todas as buscas realizadas através de sua plataforma guardam consigo um subproduto extremamente valioso, o comportamento de seus usuários.

Cada acesso que o usuário faz no mecanismo de busca da empresa é rapidamente armazenado em seus servidores. Mais do que isso, o tempo que o usuário gasta procurando determinado assunto, quantos cliques dá, sua localidade, o horário em que acessa, os temas buscados, etc. Dessa feita, a referida empresa monitora todo e qualquer assunto que um usuário deseja pesquisar. Ademais, monitora como o indivíduo se comporta durante toda a sua

navegação, gerando um modelo comportamental que o *Google* inicialmente não explorava sob o ponto de vista econômico.

A grande mudança de valores que se verifica nessa empresa e que dá início ao que Zuboff (2020) denomina como a terceira modernidade está ligada à exploração e manipulação dos dados de navegação gerados pelos próprios usuários durante as suas pesquisas. Esse despertar para um valioso produto que poderia ser explorado economicamente é rapidamente apreendido pelos desenvolvedores da empresa:

Os engenheiros do Google logo perceberam que os fluxos contínuos de dados comportamentais colaterais poderiam transformar o mecanismo de busca num sistema de aprendizagem recorrente capaz de melhorar de modo contínuo os resultados das buscas e incitar produtos inovadores, tais como verificação de ortografia, tradução e reconhecimento de voz (ZUBOFF, 2020, p. 85-86).

Isso posto, verifica-se que as buscas realizadas através da utilização do *Google* acabam dando azo a uma moldagem comportamental de seus usuários. A ferramenta desenvolvida, inicialmente, apenas para facilitar o acesso à informação para os usuários da plataforma, agora passa a compreender as necessidades dessas pessoas. A partir disso, desenvolve-se esse poderoso mecanismo que: “ao longo dos anos seguintes, seria a captura, o armazenamento, a análise e a aprendizagem a partir dos subprodutos dessas buscas que transformaria o *Google* no padrão-ouro das buscas na internet” (ZUBOFF, 2020, p. 86-87).

Entretanto, o simples fato de disponibilizar um poderoso instrumento de busca a todos os usuários sem cobrar nada para tanto não gerava lucros para a empresa. A partir disso, como a empresa não queria inundar a sua página de anúncios de publicidade, foram estudadas medidas que possibilitassem a obtenção de lucros ao mesmo tempo em que se mantinha aceso o interesse dos usuários no uso cotidiano de sua ferramenta de busca.

Assim, a descoberta desse valioso subproduto do *Google* não ocorreu de maneira ocasional ou despropositada; pelo contrário, os donos da empresa haviam contratado profissionais capacitados para o desenvolvimento de algoritmos visando monetizar a sua plataforma. Nesse sentido, Meireles (2021) já advertia que os algoritmos nunca são considerados neutros, tendo em vista que eles já são idealizados para operar em busca de uma determinada finalidade pré-estabelecida. Dessa forma – visando monetizar a plataforma *Google* – o algoritmo vai atuar visando somente à busca incessante pelo lucro, sem quaisquer preocupações colaterais ou senso de justiça.

Consoante retratado por Zuboff (2020), o que se verifica a partir da descoberta desse poderoso arsenal de informações é o processo de gerenciamento desses dados. A partir da

especialização de um mecanismo dividido em: captura, armazenamento, análise e aprendizagem, o *Google* passa a se profissionalizar em uma atividade de mineração e tratamento de dados obtidos pelo uso dos próprios usuários de sua ferramenta. Esses dados revelam tudo o que a empresa precisa saber para aprimorar o seu sistema e, principalmente, para que possa gerar exorbitantes lucros ao vender essas valiosas informações a um mercado econômico sedento e faminto para suprir tais necessidades de consumo.

Essa foi a fase inicial de desenvolvimento de uma das mais poderosas empresas de tecnologia do mundo. Os valores de liberdade e democracia são solapados pela busca incessante de lucro e, para tanto, desenvolve-se um complexo sistema de autogestão e aprimoramento de informações. Em síntese:

Para resumir, nesse estágio inicial do desenvolvimento do *Google*, qualquer coisa que os usuários da busca sem querer deixassem escapar que tivesse algum valor para a companhia, esta também usava na forma de melhoria nos serviços. Nesse ciclo de reinvestimento, servir aos usuários com impressionantes resultados de busca “consumia” todo o valor que os usuários criavam quando forneciam dados comportamentais adicionais. O fato de usuários precisarem da busca quase tanto quanto a busca precisava dos usuários criava um equilíbrio de poder entre o *Google* e seu público. As pessoas eram tratadas como fins em si, os sujeitos de um não mercado, um ciclo contido em si próprio que se alinhava à perfeição com a missão do *Google* de “organizar informação do mundo, tornando-se universalmente acessível e útil” (ZUBOFF, 2020, p. 88).

Conforme retratado pela autora, o *Google* se mostra inicialmente como uma ferramenta extremamente útil e necessária a todos as pessoas no mundo. Essa facilidade promovida pela empresa acaba levando milhões de pessoas a utilizarem as suas ferramentas e até mesmo se tornarem dependentes de tal mecanismo. Entretanto, caminhando em um sentido diametralmente oposto aos valores que deram origem a sua fundação, a empresa acaba se valendo dessas informações para obter lucro no mercado econômico e promover o que mais tarde seria conhecido como um verdadeiro capitalismo de vigilância, que “reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais” (ZUBOFF, 2020, p. 18).

O capitalismo de vigilância surge a partir dessas recentes descobertas promovidas pela empresa *Google* ao buscar novas fontes de renda em seu mecanismo de busca. Isso posto, pode-se afirmar que: “o *Google* é para o capitalismo de vigilância o que a *Ford Motor Company* e a *General Motors* foram para o capitalismo gerencial com base na produção em massa” (ZUBOFF, 2020, p. 80). Há o incremento de uma nova lógica no mercado econômico capitalista, pautado agora na coleta e monitoramento de dados que passam a servir aos interesses das grandes empresas. O mundo e o modelo econômico transformam-se a partir de

uma nova realidade, pautada no controle e monitoramento de dados e informações obtidos através do cenário digital.

Não há mais a necessidade de as empresas buscarem inovar ou mesmo surpreender os consumidores com novos produtos; basta apenas se utilizar dessa nova lógica criada pelo *Google* para atender aos reais interesses do mercado consumidor. Se um usuário busca incessantemente por algum eletrodoméstico, um aparelho eletrônico ou mesmo por remédios ou viagens através de buscas na internet, lá estará um fornecedor prontamente à disposição para atender a esse desejo. Assim, por meio desse mecanismo de busca, “adivinha-se” as necessidades das pessoas e comercializa-se essas informações a grandes redes de atacado e varejo de produtos e serviços espalhados pelo mundo.

Nesse cenário, o *Google* possui notória relevância devido às mudanças que promoveu no mundo digital e, conseqüentemente, no mercado econômico capitalista. De fato, as suas contribuições romperam com uma lógica até então existente, lançando as bases do capitalismo de vigilância e levando à constatação de que:

Com o Google na liderança, o capitalismo de vigilância expandiu – e muito – a dinâmica do mercado conforme aprendeu a expropriar a experiência humana e traduzi-la em cobiçadas predições comportamentais. O Google e seu projeto de vigilância mais abrangente nasceram e foram abrigados e promovidos até alcançar o sucesso graças às condições históricas de sua era – as necessidades da segunda modernidade, a herança neoliberal e a *Realpolitik* do excepcionalismo de vigilância – , bem como pelas próprias fortificações construídas com esse propósito e arquitetadas para proteger as operações da cadeia de suprimento de escrutínio mediante uma captura política e cultural (ZUBOFF, 2020, p. 151).

Pode-se afirmar, ainda, que o contexto socioeconômico também contribuiu para que o *Google* se lançasse como protagonista do capitalismo de vigilância. Os reflexos do neoliberalismo ainda ecoavam nesse momento, defendendo uma maior liberdade do exercício das atividades empresariais, limitando ao mínimo a atuação estatal no mercado econômico, ou seja: “o capitalismo de vigilância é um fenômeno característico da nova ordem neoliberal; o Estado burocrático é visto como limitador da inovação e do empreendedorismo tecnológico” (MEIRELES, 2021, p. 29). Destarte, o capitalismo de vigilância ganha terreno fértil nesse cenário com a ausência da ingerência estatal.

Aliado a essa perspectiva neoliberal, verifica-se que a sociedade mundial vivia um recrudescimento do terrorismo com a tragédia vivenciada no 11 de setembro do ano de 2001, com o ataque às torres gêmeas em Nova Iorque. Dessa maneira, aliou-se a ausência de intervenção estatal com a legitimação e apoio a um capitalismo de vigilância devido a esse

contexto de excepcionalidade e medo vivenciado pela população mundial. Ou seja, estavam lançadas as bases legitimadoras dessa nova faceta do capitalismo.

Todavia, esse movimento de acentuada vigilância que estava sendo promovido no mundo inteiro através do desenvolvimento de novos *softwares*, inteligência artificial, aparelhos de rastreamento, câmeras de vigilância, entre outros mecanismos, acabaria trazendo sérias consequências. Houve um apoio incondicional dos governos mundiais – inclusive dos EUA, que trabalharam juntamente com o Google – com o objetivo de fortalecer e ampliar as modalidades de se consolidar uma vigilância sobre tudo e todos. Qualquer cidadão poderia ser monitorado a distância, de qualquer lugar do globo, em nome de uma suposta garantia da ordem ou da segurança pública.

O capitalismo se reinventa mais uma vez e, com isso, traz uma série de mudanças em todos os setores da sociedade, principalmente para o âmbito do trabalho. Para conseguir atender a essa nova demanda – fruto da migração para um mundo digital e vigilante – necessita-se de uma completa remodelação no mercado de trabalho. Dessa forma, começa a ser formado um verdadeiro contingente de um novo formato de trabalhadores para mover as engrenagens desse sistema, consolidando-se, assim, através do que Antunes e Braga (2009) chamaram de *infoproletariado*, que nada mais é do que a especialização da classe proletária voltada para a prestação de serviços no mundo digital. Com o advento desse contexto altamente tecnológico dentro de uma sociedade movida pelo capitalismo de vigilância, há essa mudança drástica no mercado de trabalho, fazendo com que muitos empregos e profissões cedam espaço a um novo proletariado de serviços digitais, que podem ser descritos:

Parece exprimir muito mais uma nova condição de assalariamento no setor de serviços, um novo segmento do proletariado da indústria de serviços, sujeito à exploração do seu trabalho, desprovido de controle e da gestão do seu labor e que vem crescendo de maneira exponencial, desde que o capitalismo fez deslanchar a chamada era das mutações tecnológico-informacionais-digitais (ANTUNES, 2020, p. 83).

A formação desse *infoproletariado* é causada pela acentuada migração do trabalho material para o âmbito imaterial, na medida em que o foco se volta para a exploração do trabalho intelectual em detrimento do trabalho braçal. Todas essas mudanças ganham força com o rápido desenvolvimento do capitalismo, principalmente pela sua migração para o âmbito digital com a mineração de dados. Tal fato acaba gerando uma desmaterialização da mão-de-obra produtiva, a qual se enfraquece e acaba perdendo o domínio e autonomia sobre a própria personalidade do seu trabalho.

Entretanto, fazendo essa análise sobre a forma de controle exercida pelo capitalismo em períodos anteriores, verifica-se que não há um rompimento por completo da formação desses novos postos de trabalho, sequer da tradicional vigilância exercida sobre os trabalhadores. O que há, em verdade, é uma remodelação ou especialização do modo de produção capitalista, que se volta para o gerenciamento de sua produção, mas agora sob o ponto de vista da tecnologia digital mediada pela internet. Desse modo, pode ser constatado que a vigilância já era fortemente exercida em períodos anteriores, mudando apenas o seu foco para o novo mercado de monitoramento de dados:

Embora a atitude de vigiar já estivesse presente há tempos no capitalismo – pensemos na vigilância das etapas das jornadas de trabalho dos operários nas fábricas e no exemplo do panóptico –, no atual modo de produção capitalista, vigiar se transforma em algo imprescindível para a esfera produtiva de forma inaudita. Vigiar o modo como os grandes dados (big data) são extraídos e classificados torna-se crucial para as atuais transações econômicas, assim como para todo o mercado incrivelmente promissor dos produtos que se comunicam entre si por meio da tecnologia da Internet das coisas (*Internet of Things – IoT*) (ZUIN, 2021, p. 1).

Conforme retratado por Zuin (2021), sob o aspecto da vigilância exercida sobre os trabalhadores, já poderia ser considerado que o capitalismo de vigilância era existente desde os tempos de produção fabril. Os trabalhadores sempre foram submetidos a um rígido controle gerencial do que produziam e de como eram rentáveis para o modelo de produção. Dessa feita, o que há com o advento do atual modelo de capitalismo de vigilância é a migração da esfera produtiva fabril para o campo digital, valorando-se e monitorando-se dados e informações extraídos da rede mundial de computadores.

Por óbvio que esta remodelação do capitalismo de vigilância faz surgir na sociedade uma infinidade de novas profissões em detrimento da extinção de outras milhares vagas de emprego. Profissões essas que estão, invariavelmente, ligadas ao exercício de atividades tecnológicas, como operadores de *telemarketing*, desenvolvedores de *softwares*, profissionais de engenharia e automação, robótica, mecatrônica, entre outras atividades que se ligam ao avançado cenário da indústria 4.0. Esse é o campo fértil para a existência e contínuo aprimoramento do capitalismo de vigilância, ou seja, um contexto em que toda a produção econômica está umbilicalmente ligada ao uso e manipulação de dados, levando-se à constatação de que:

Esse novo mercado é caracterizado pelo surgimento de novas atividades econômicas e profissões. Essa nova indústria, de manipulação comercial dos dados, é operacionalizada por corretores de dados (data brokers) que visualizam as informações de usuários e as mineram e negociam conforme o interesse das

corporações, fazendo ao trabalhar com dados coletados tanto por empresas quanto por governos (*apud* CRAIN, 2018, p. 90-91), revelando-se, assim, a natureza de mercadoria que os dados comportamentais assumem e a assimetria dessa relação — tendo em vista que o usuário só pode entregar os seus dados, enquanto quem os gerencia possui um amplo aparato técnico (humano e não humano) de gestão (FORMASIER; KNEBEL, 2021, p. 1022).

Formasier e Knebel (2021) deixam claro que esse novo mercado traz consigo uma ampla gama de mudanças, propiciando a formação de novas atividades econômicas e, por consequência, diversas outras profissões. Mais do que isso, revela a nova ótica sob a qual o capital está se organizando e obtendo lucros, ou seja, através da intensificação do processo de coleta e análise de dados das pessoas. Portanto, a extração e mineração desses dados comportamentais passam a dominar os interesses corporativistas, na medida em que possuem um alto valor econômico no mercado capitalista e estão assimetricamente divididos, ao passo em que estão à disposição daqueles que detém o poder econômico.

Junto ao surgimento de novas profissões, há um outro fenômeno muito mais drástico e preocupante nesse cenário, que é o impacto sofrido pelas profissões já existentes ou mesmo a extinção de boa parte delas. A migração para o mundo digital vem acompanhada de nefastos efeitos a partir de uma ótica da flexibilização do trabalho, da terceirização, do enxugamento dos postos de trabalho, da *plataformização* do emprego, da *uberização*, da *pejotização* e, conseqüentemente, da precarização do trabalho como um todo.

Todos esses termos corporificam uma realidade hostil e degradante que o capitalismo de vigilância tem imposto, com toda a sua carga tecnológica, ao mercado de trabalho. A economia se organiza sob a ótica das plataformas de trabalho, pregando uma suposta revolução no âmbito digital em detrimento da ausência de um Direito do Trabalho (FESTI, 2020). Idealizam-se termos técnicos que não corporificam a degradação que os seres humanos se submetem para atender ao imediatismo e à integralidade laboral imposta por essa nova realidade econômica:

O sujeito neoliberal em formação, do qual gostaríamos de delinear aqui algumas das características principais, é correlato de um dispositivo de desempenho e gozo que foi objeto de inúmeros trabalhos. Não faltam hoje descrições do homem “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “precário”, “fluido”, “sem gravidade”. Esses trabalhos preciosos, e muitas vezes convergentes, no cruzamento da psicanálise com a sociologia, revelam uma condição nova do homem, a qual, para alguns, afetaria a própria economia psíquica (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321).

Esses homens “hipermodernos”<sup>41</sup> destacados pelos autores têm sido resultado de um construto neoliberal voltado para o incentivo e fomento do mercado econômico. Não há um sistema econômico eficiente e agressivo sem que existam pessoas dispostas a moverem toda as engrenagens que compõem essa complexa máquina. É, para tanto, necessário difundir um ideal que esteja atrelado aos interesses do sistema capitalista, ou seja, de pessoas que sejam altamente adaptáveis e personalizadas para a atenderem imediatamente às necessidades desse mercado.

Dal Rosso (2008) também sintetiza muito bem esse fenômeno, buscando explicar o que é exigido dos trabalhadores no contexto atual, qual seja, a polivalência. Espera-se desse trabalhador uma habilidade em executar diversas tarefas simultaneamente e de forma contínua em sua rotina de trabalho, sem que exista qualquer espaço para descansos. O trabalho é corporificado em intensidade, ou seja, “se refere ao grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta” (DAL ROSSO, 2008, p. 20). Tal exigência tem demandado um esforço hercúleo do trabalhador na manutenção de seu emprego e no exercício habitual de suas atividades, em detrimento de um esgotamento de sua saúde física, mental ou mesmo psicológica.

Percebe-se que o mercado de trabalho como um todo foi alterado drasticamente por essa nova ótica do capitalismo de vigilância. Não há setores que não tenham sido impactados direta ou indiretamente por todas essas mudanças, sejam elas em seu modo de organização, de produção ou mesmo de existência. Com o âmbito educacional não tem sido diferente, a educação tem sofrido esse influxo do capitalismo de vigilância, acentuando-se gradativamente desde os anos de 1950 e dando origem ao que Laval (2019) denominou de “universidades de empresa”, com a submissão do saber aos interesses de grandes grupos corporativos. Ademais, tem se verificado uma migração acelerada da educação para o ambiente virtual em detrimento do contato e desempenho físico de suas atividades.

Quem mais tem sofrido com essas mudanças são aqueles profissionais que se dedicam ao exercício da profissão docente, sobretudo no nível superior privado, em decorrência de sua submissão às regras do mercado econômico concorrencial<sup>42</sup>. Esse profissional tem visto a sua profissionalidade docente ser paulatinamente corroída pela sua substituição e consequente

---

<sup>41</sup> Lipovestki (2004) esclarece que a utilização desses superlativos fora utilizada com o objetivo de demonstrar a mudança e consequente superação da fase pós-moderna para um suposto período ainda mais avançado significando algo como um “pós de pós moderno”. Essa substituição visava transmitir o surgimento de um novo período que se iniciara, com mais avanços e liberdades em detrimento da época pós-moderna.

<sup>42</sup> Marx (2013) já fazia um paralelo distintivo entre as atividades imateriais dos professores de escola privada e de escola pública, sob a ótica do capitalismo. De acordo com o autor, aqueles geravam “mais-valia”, tendo em vista que davam lucros aos donos das instituições privadas, já estes apenas “valor de uso”, uma vez que não proporcionavam retornos financeiros sob a ótica do capital, considerando-se, portanto, improdutivos.

captura por plataformas digitais de ensino e aprendizagem – dentre as quais se destaca o *Google Classroom* –, que prometem uma suposta educação de qualidade sem a imposição de quaisquer barreiras espaciotemporais. Assim, sua importância tem sido diminuída, reduzida apenas a simples tutores educacionais, mediados agora pelas supostas ferramentas milagrosas à disposição desse voraz capitalismo de vigilância.

O ponto de partida para esse despertar consciente passa, necessariamente, pela compreensão do que é esse capitalismo de vigilância, de que forma ele funciona e como ele pode influenciar e até mesmo controlar esse fenômeno de mudanças. Nada mais justo do que colocar a temática em profunda discussão como condição necessária para compreender todas essas mudanças emergentes, tendo em vista que:

A chave analítica aqui, já o indicamos repetidamente, está na efetiva intelecção de como se desenvolve o processo de produção dentro do processo de circulação e das atividades que incorporam os trabalhos imateriais, como nas escolas e universidades privadas, nos call-centers, na indústria de software e nas TICs, nas atividades de serviços com o Uber, Cabify e assemelhados, no transporte de mercadorias realizado pelos motoboys, entre tantos outros. É preciso, pois, investigar, empírica e analiticamente, como se desenvolve o “processo de produção” dentro desses ramos e setores que se expandem com o trabalho digital e informacional, quais são as suas condições de trabalho e suas efetivas relações com o processo de valorização do capital (ANTUNES, 2020, p. 54, destaques do autor, grifos nossos).

Nesse sentido, pontua-se que não há como se descuidar que o profissional docente do ensino superior privado tem sido fortemente capturado por este fenômeno. Tal fato pôde ser visto de forma mais contundente com a eclosão da pandemia no século XXI, momento esse em que foi consolidada a *plataformização* do ensino superior privado, jogando luzes sobre os caminhos que a profissão docente tem tomado durante todos esses anos. Posto isso, torna-se patente a necessidade de problematizar os desafios que o profissional docente do ensino superior privado está enfrentando e ainda poderá enfrentar para que novos olhares possam ser lançados sob a temática.

#### **4.3 Desafios para a profissão docente do ensino superior privado**

Consoante retratado no capítulo acima, o profissional docente do ensino superior privado tem sofrido drásticas transformações em sua carreira. Por óbvio que esses impactos não têm sido percebidos somente com a eclosão da pandemia no século XXI, mas também a partir de um conjunto de medidas capitaneadas por reflexos do modelo econômico capitalista. Nesse

sentido, o ensino superior privado tem se tornado foco de mercantilização econômica e, conseqüentemente, da *plataformização* do ensino e da própria profissão docente.

Deve ser ponderado que todas essas intervenções pelas quais o profissional docente do ensino superior privado tem passado foram solidificadas durante alguns anos por várias mudanças na educação brasileira e na própria economia global. Fazendo uma breve retomada histórica com a finalidade de compreender esse movimento do ensino superior privado brasileiro, deve ser lembrada a edição de uma importante legislação, o Decreto-Lei nº 2.306/1997<sup>43</sup>. Àquela época, o referido Decreto acabou trazendo um permissivo que alteraria drasticamente os rumos da educação superior privada brasileira, ao permitir que as instituições de ensino superior privadas pudessem abrir o seu capital à negociação no mercado financeiro de capitais (Bolsa de Valores):

Art. 1º As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

Parágrafo único. Quaisquer alterações estatutárias na entidade mantenedora, devidamente averbadas pelos órgãos competentes, deverão ser comunicadas ao Ministério da Educação e do Desporto, para as devidas providências (BRASIL, 1997, grifos nossos).

A permissão de que as mantenedoras das instituições de ensino superior privado pudessem adotar quaisquer formas jurídicas em sua formação constitutiva incluía a modalidade sob sociedade anônima, ou seja, uma sociedade de capital aberto e que pudesse vender as suas ações na Bolsa de Valores a quem tivesse interesse em adquiri-las, submetendo-se às regras do mercado financeiro em busca de um maior capital de investimento. Tal medida, por óbvio, acabaria gerando inúmeros reflexos nos anos seguintes para a educação superior privada brasileira, como sua própria mercantilização.

O primeiro impacto imediato após a autorização concedida pelo então Presidente da República do Brasil à época, Fernando Henrique Cardoso – notadamente alinhado às diretrizes de cunho neoliberal – foi a atração do capital privado para o âmbito educacional. Essa medida acabou gerando profundas alterações nas bases da educação brasileira, atraindo investidores de todos os setores e países para a educação superior privada brasileira. Por conseguinte, a abertura da educação superior privada no Brasil aos ditames do capital financeiro seria a gênese

---

<sup>43</sup> Ressalta-se que o referido Decreto-lei já foi revogado por outras disposições normativas editadas posteriormente, vigorando-se, atualmente, o Decreto-lei nº 9.235/2017.

desse intrincado momento de captura da educação pelo atual modelo de capitalismo de vigilância.

Retratando essa passagem histórica de suma importância no contexto educacional brasileiro, Bianchetti e Sguissardi (2017) destacam que a edição do referido Decreto pode ser considerada como um dos principais fatores responsáveis pela mercantilização do ensino superior privado brasileiro. Mais do que isso, tal fato pode ser considerado decisivo para a ocorrência do que os autores denominaram como fenômeno de *commoditycidade* da educação: “Esta decisão, comum nas estratégias das empresas comerciais, ao ser aplicada à compra e venda de um produto chamado “educação/ensino”, transforma esse “produto” em mercadoria/commodity, levando ao paroxismo a expressão “mercantilização da educação” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 89-90).

Este momento de autorização para que as instituições de ensino superior pudessem abrir o seu capital à iniciativa privada representou o início de uma intrincada relação. Mais do que esse fenômeno de *commoditycidade* do ensino, a abertura ao capital privado traz consigo a aplicação das práticas comerciais à educação, ou seja, medidas tendentes à especulação e valorização do capital empregado. Para tanto, algumas das estratégias adotadas pelas empresas: “Se traduz, por exemplo, por sua oferta inicial de ações (IPO, na sigla em inglês) na BM&F Bovespa e que se completa com o segundo, da formação de monopólios e oligopólios a partir da aquisição, fusão ou incorporação entre algumas das maiores empresas do setor educacional” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 89).

Conforme retratado, a *commoditycidade* do ensino superior privado brasileiro trouxe severas consequências, a exemplo de sua própria mercantilização. A especulação na Bolsa de Valores em prol da lucratividade faz surgir a formação de verdadeiros monopólios ou oligopólios de empresas tendentes a dominar o mercado. Uma vez detentoras da maioria desse capital, essas empresas se utilizam de práticas comerciais abusivas, como formação de cartéis, tabelamento salarial do setor, demissões em massa, terceirização de suas atividades, *pejotização* de funcionários, flexibilização de horários, aumento da oferta de vagas e cursos, além do fomento à *plataformização* como sinônimo de aumento de alunos/clientes em detrimento da diminuição de custos.

Nesse sentido, percebe-se que o ensino começa a ser efetivamente capturado pelas forças desse mercado neoliberal concorrencial e agressivo. Um direito que é considerado como de matriz fundamental social, estampado expressamente na Constituição Federal, passa a ser objeto de mercantilização financeira. Essa abertura faz surgir no mercado econômico um grande interesse em explorá-la, tendo em vista seu enorme potencial de retorno financeiro:

As múltiplas formas dessa incorporação da educação ao capitalismo global fazem desse espaço e dessa atividade uma esfera de grandes esperanças para as empresas. “Bem superior de consumo” para o economista, a educação é objeto de despesas que crescem mais rápido que o nível de vida nos países ricos. “Bem de investimento”, ela é e será objeto de gastos cada vez maiores da parte das empresas, das famílias, dos Estados, tendo em vista um aumento de rendimento futuro. O mercado é tão atraente que, na OCDE, as despesas com ensino são tão grandes em volume quanto as captadas por uma indústria de massa como a automobilística (LAVAL, 2019, p.131).

A educação superior privada rapidamente é engolida pelas forças que regem esse capitalismo global e de vigilância. Esse movimento não ocorre por acaso, na medida em que a educação é considerada como grande esperança de lucros para essas empresas, sendo alçada como “bem superior de consumo”. Ou seja, comparada a diversos outros segmentos econômicos, a educação possui uma potencialidade imensa de gerar lucros, tendo em vista que o “consumo” desse novo serviço cresce em ritmo acelerado pelo mundo. Ademais, alia-se a esse aspecto a sua condição de “bem de investimento”, em razão da centralidade que a educação possui para todos os setores da sociedade como elemento indispensável para a ascensão social e melhoria das condições de vida das pessoas.

Esse movimento de cooptação da educação foi rapidamente notado no mercado financeiro nacional com a formação e conseqüente ascensão de poderosos grupos econômicos formados na área educacional:

Esta situação, de abertura do mercado para as IES privadas em 1997 (Decretos 2.207 e 2.306) e o IPO das quatro primeiras empresas educacionais a fazê-lo (Kroton, Estácio, Anhanguera e SEB – Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus), em 2007, constituiu-se muito provavelmente no principal fator de sua acelerada expansão e, ao mesmo tempo, de desaparecimento, nos últimos 10 a 15 anos, de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais e respectivas matrículas (SGUISSARDI, 2015, p.870).

Essa oferta da educação superior brasileira na Bolsa de Valores deu origem a estas gigantes do setor educacional, como: Kroton, Estácio, Anhanguera e SEB. A formação desses grandes conglomerados educacionais foi causando a concentração dos cursos de nível superior nas mãos de poucas empresas, permitindo que elas pudessem impactar significativamente esse mercado e controlá-lo. Além da formação desse poderoso oligopólio, paulatinamente verificou-se uma queda acentuada do crescimento de instituições superiores públicas, tendo em vista o domínio e maior participação no mercado educacional por esses grupos econômicos de cunho privado.

Como reflexo desse acelerado processo de mercantilização do ensino, houve uma concentração dos cursos de nível superior nas mãos dessas empresas investidoras. A cada ano observou-se um crescimento acentuado em relação aos cursos de nível superior, mas apenas em instituições de natureza privada. Nesse sentido,

A edição desses decretos, em 1997, vai desencadear um movimento sem precedentes de mudança estatutária e de regime administrativo do conjunto das IES privadas de 1997 a 1999: neste ano, segundo dados do Censo da Educação Superior do Inep, as IES particulares, com fins de lucro, já eram 58% do total de 905 IES privadas ou 48% do total de 1.097 públicas e privadas. Passados mais 11 anos, em 2010, as IES privadas particulares ou privado-mercantis já eram 77,8% e, hoje, possivelmente ultrapassem 80% das cerca de 2.400 IES do país (SGUISSARDI, 2015, p.874).

Os dados são corroborados na atualidade por Gemelli, Closs e Fraga (2020), destacando que de cada quatro estudantes de graduação, três estão matriculados em uma instituição privada. Esse movimento de abertura legislativa ao capital financeiro vem acompanhado não somente de altos investimentos, mas também de recursos e estratégias de mercado visando à dominação do setor e consequente aumento de lucros. Nesse ínterim, destaca-se que uma das principais medidas adotadas nesse sentido foi o investimento na gradativa migração do ensino superior privado para os ambientes virtuais de ensino ou plataformas como forma de aumentar a captação de alunos e ao mesmo tempo reduzir os custos de investimento.

Nóvoa (2020) tece dura críticas a essa migração da educação para o ambiente *plataformizado*. De acordo com o autor, esse ambiente não seria o ideal nem mesmo estaria preparado para ser o novo centro das práticas educativas. Pelo contrário, o autor defende que o ambiente escolar deve ser lembrado como um local indispensável para que ocorram as relações humanas e, conseqüentemente, a formação do saber. Assim, sem que haja a valorização e centralidade desses espaços, não haverá o que o autor considera fundamental para a formação dos três pilares do processo educativo: público, professor e participação.

Essas mudanças ocorreram dentro de um contexto social de verdadeira revolução das TDICs. Ressalta-se que esse cenário já era retratado por Castells (2013) revelando que houve uma evolução e surgimento de uma sociedade informacional e de uma nova economia global – impulsionada pela internet – interconectada em rede. O autor pondera que houve uma transformação do mercado global como um todo, tanto em sua estrutura de produção, comercialização, bem como na empregabilidade de uma mão de obra mais especializada para essas novas mudanças.

A economia e o trabalho tornaram-se algo fluido e informacional, na medida em que o capital financeiro também acompanhou essa migração para o âmbito digital e virtual. Harvey

(2014) chama esse modelo de “economia de cassino”, ou seja, uma economia totalmente baseada em especulação, calcada em um capital puramente fictício. Nessa senda, o grande problema gerado está ligado à falta de lastro ou geração de riquezas concretas e substanciais por detrás desse capital abstrato. Ademais, essa fragilidade especulativa não foi impeditiva para uma voraz especulação financeira por parte dessas novas empresas globalizadas, pois “a influência do capital fictício é ainda mais hegemônica; ele cria seu próprio mundo fantástico de riqueza e ativos nominais enormes” (HARVEY, 2014, p. 323).

A educação superior privada tem seguido o mesmo destino do capital financeiro – uma vez que também tem sido impactada e controlada diretamente por ele – migrando-se paulatinamente para um mundo virtual e plataformizado. Aliando-se aos fatos já retratados de abertura do setor educacional ao capital privado junto à evolução das TIDCs no contexto de capitalismo global e de vigilância, um outro fenômeno acabou por acentuar essa migração, a eclosão da pandemia da covid-19. Nesse sentido, corrobora-se que:

A plataformização e a economia de plataformas, já eram processos crescentes e derivados no mundo atual, em especial, a partir do incremento da internet móvel e do uso ampliado de aplicativos, a que chamo de Appficação. Os aplicativos são programas (softwares) de fácil usabilidade para uso na internet móvel no universo dos celulares. Porém, com o advento da crise sanitária e da pandemia esse processo foi enormemente acelerado (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020, p. 413-414, grifos nossos).

De acordo com as autoras, a *plataformização* já era um fenômeno consolidado e em crescimento no mundo devido às facilidades promovidas pelo avanço da internet. Todavia, há o reconhecimento de que o advento da pandemia acabou acelerando significativamente a migração do ensino superior privado para o mundo virtual. Junta-se a esses fatores a promulgação da lei 14.040/2020 no contexto educacional brasileiro de ensino remoto, legitimando o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais a partir da utilização das TDICs, ou seja, *plataformizando-se* o ensino superior brasileiro.

Avaliando esse cenário do ensino remoto durante a pandemia no contexto brasileiro, Saviani e Galvão (2021) tecem duras críticas. Para os autores, o uso das TDIC não será a solução para os problemas educacionais; pelo contrário, somente irá promover a intensificação da mercantilização do ensino e, conseqüentemente, das desigualdades sociais. É preciso ressaltar que, para os autores, educação é pautada por um processo humanizado e não por uma formação unilateral, ou seja, há a necessidade de um espaço escolar que haja a interação entre professor e aluno.

Todavia, há autores que enxergam essas mudanças na educação como algo inevitável, tendo em vista que nem mesmo as pessoas serão mais as mesmas após essa pandemia. Nesse sentido são as reflexões de Boer e Santos (2020), destacando que a precarização do ensino já é um fenômeno que antecede a ocorrência da pandemia, tendo sido apenas aprofundado nesse contexto. Muitos alunos já estavam ambientados com a tecnologia – sendo considerados verdadeiros nativos digitais – e, portanto, não há como negar essas transformações, mas inserir essas habilidades na formação docente para fins de uma utilização pedagógica das TDICs.

Os desafios para os profissionais docentes são inúmeros e de variados graus e espécies, a exemplo da própria habilitação e formação profissional para utilização desses recursos tecnológicos. Garcia (2013) defende que a sociedade se desenvolve a partir do que as instituições educacionais propiciam a seus alunos, porquanto são elas que formam os seres humanos, os preparam para a vida em comunidade e lhes transmitem o saber. Para tanto, tais instituições devem manter uma formação continuada dos profissionais docentes e estar totalmente preparadas para as complexidades e transformações da sociedade, acompanhando as mudanças que estão ocorrendo durante todos estes séculos:

Que o sistema educacional, juntamente com o sistema judiciário, está longe de estar adaptado tanto em estrutura quanto em conteúdo às necessidades atuais. Usando outro "lugar comum" podemos dizer que temos escolas do século XIX, com professores do século XX, para alunos do século XXI. Afirmou-se que existe um modelo de escola padrão com origem no século XIX e que se manteve ao longo do século XX (GARCIA, 2013, p. 27, tradução nossa, grifos nossos).

De acordo com as reflexões trazidas, verifica-se que há muita cobrança sobre os profissionais docentes, principalmente para que se adequem rapidamente à utilização das TDICs. Alguns autores consideram como um caminho sem volta, outros tecem duras críticas sobre a falta de formação profissional docente nesse sentido. Todavia, mais importante e necessário do que essas discussões voltadas apenas para o imediatismo da habilitação do profissional docente do ensino superior privado para uso das TDICs, há grandes desafios ligados, primeiramente, ao aspecto da própria sobrevivência profissional da carreira docente.

Torna-se necessário debater essas dificuldades que estão sendo vivenciadas pelo profissional docente do ensino superior privado. O foco não deve se voltar apenas para discursos que giram em torno da utilização das TDICs, uma vez que o cerne do problema é estrutural e muito mais amplo do que isso. Ademais, deve-se partir da premissa inicial que: “A função central do professor não é utilizar recursos digitais de forma aleatória, ou aplicar

tecnologias prontas – mas assumir plenamente o papel de construtor e direcionador do conhecimento” (DOS SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p. 247).

Ou seja, o papel do profissional docente vai muito além do exercício de um trabalho técnico de informática ou de um tutor virtual, mas de um construtor e guia do conhecimento. Todavia, tem-se percebido que as estratégias do mercado educacional reduzem a importância e participação desse profissional na construção do conhecimento. Cada vez mais priorizam-se os recursos tecnológicos em detrimento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, o que leva à triste constatação de que:

O avanço do mercado das novas tecnologias educativas é acompanhado de um discurso “pedagógico” que anuncia o “fim dos professores”. A informática e a internet não são vistas como objetos técnicos que devem ser estudados e compreendidos, ou como ferramentas suplementares úteis à aprendizagem, mas como alavancas “revolucionárias” que permitirão mudar radicalmente a escola e a pedagogia (LAVAL, 2019, p. 143).

As consequências que têm sido observadas em relação ao profissional docente do ensino superior privado vão desde o risco de perder o emprego até a própria extinção da carreira profissional. Essas dificuldades já começam a ser notadas, tendo em vista as drásticas mudanças que já estão sendo implementadas no que tange à sua contratação e manutenção de vínculo empregatício: “A fragilização das relações de trabalho docente no ensino superior privado é evidenciada no trabalho como horista ou como pessoa jurídica, e tais vínculos tendem a se tornar mais frequentes diante do trabalho remoto emergencial” (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020, p. 432). Portanto, tem-se notado uma acentuada precarização da carreira do profissional docente do ensino superior privado, na medida em que suas relações de trabalho têm sido deterioradas sob diversas maneiras.

Essas estratégias de flexibilização das horas de jornadas do trabalho são mecanismos utilizados pelo atual modelo capitalista globalizado, verificando-se que: “as horas laborais flexíveis permitem às empresas redução de custos e ganhos novos” (DAL ROSSO, 2017, p. 98). Não por acaso os profissionais docentes no ensino superior privado têm sido contratados ou realocados em sua profissão como horistas. Esse artifício é fruto da precarização latente que eles têm sofrido por força da mercantilização de suas carreiras profissionais sob o domínio dos grandes conglomerados privados.

Acrescenta-se a esses reflexos uma acentuada perda de direitos e garantias, já que são coagidos a se constituírem como pessoas jurídicas para não perderem o emprego. O fenômeno da *pejotização* tornou-se a mais nova realidade experienciada pelos profissionais docentes do

ensino superior privado, reduzindo consideravelmente a carga e responsabilidades tributária e previdenciária das instituições privadas com a contratação desses profissionais. Ilustrando o seu conceito:

A pejetização é uma forma de terceirização em que o/a trabalhador/a, pessoa física, presta o serviço em uma empresa através da constituição de uma pessoa jurídica, utilizando um contrato de prestação de serviços de natureza civil, sem a incidência de qualquer direito trabalhista (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020, p. 420).

A *pejetização* traz para o ambiente acadêmico elementos notadamente econômico-financeiros para balizar possíveis contratações ou mesmo demissões. Há uma nítida perda de autonomia do profissional docente do ensino superior privado, que se vê refém dessas medidas com o objetivo de garantir a manutenção de seu emprego. Ou seja, esses profissionais acabam sendo coagidos a se adaptarem a uma nova lógica de mercado econômico flexível – perdendo a autonomia sobre a sua profissão – reduzindo-se a um papel de simples horistas, *pejotas* ou, quiçá, totalmente substituídos por um novo aplicativo ou recurso tecnológico *plataformizado*.

Consoante exposto, verifica-se que a lei 14.040/2020 tem aprofundado a precarização do profissional docente do nível superior privado. Em que pese ter sido votada e aprovada em um contexto de pandemia, essa legislação foi responsável por acelerar e legitimar a migração dos cursos de nível superior privado para um ambiente totalmente virtual. As consequências já estão sendo notadas sob vários aspectos aqui relatados, principalmente na gradativa substituição desses profissionais por aplicativos e plataformas virtuais de ensino.

O caminho que tem sido desenhado nesse cenário para o profissional docente do nível superior privado é a sobrevivência com um modelo educacional híbrido. Aqueles que já não perderam os seus empregos ou não tiveram seus direitos cerceados por uma das táticas impostas por esse capitalismo flexível globalizado terão que se adaptar. Essas constatações refletem um cenário que está apenas se iniciando, mas que já vem causando sérios impactos. Assim:

O fato é que se torna difícil imaginar o processo educacional apartado da “sociabilidade pessoal” nesse esquema, mesmo que “híbrido” da intermediação digital das plataformas. Não há muitas dúvidas de que estamos sendo empurrados para um “modelo híbrido”, mas nossas cabeças sairão desta crise sanitária e pandêmica, mais digital do que pessoal e social. Tenderemos a pensar mais em saídas digitais do que de interação social. Possivelmente, mais individualistas que coletivistas. A escola era também o espaço onde sempre se aprendia mais, no interior do ambiente da escola e da universidade, do que necessariamente na sala e na relação exclusiva professor-aluno (MAZUCCATO, 2020, p. 79, grifos nossos).

Dessa feita, constata-se que, com a eclosão da pandemia e consequentemente com o advento da lei 14.040/2020, o trabalho do profissional docente do ensino superior privado foi

drasticamente impactado. Consoante elucidado neste capítulo, os desafios que se emergiram desse contexto são de variadas ordens, mas todos voltados para um único objetivo: a sobrevivência da carreira desse profissional. Nos termos acima ilustrados pela autora, um novo modelo híbrido parece ser a nova realidade educacional privada em nível superior; nesse sentido, caberia a reflexão se o tão almejado trabalho decente defendido pela OIT ainda se mostra possível para esses profissionais ou se trataria apenas de uma utopia.

#### **4.4 Trabalho decente: realidade ou utopia?**

O conceito de trabalho decente – sob a ótica da OIT – já foi abordado neste trabalho no capítulo 2.4. Desde o ano de 1999 esse tema é recorrente no sentido de buscar a consolidação daquilo que a OIT almejava como instrumento de alcance da dignidade da pessoa humana. Ou seja, parte-se de uma premissa básica de que o trabalho para ser decente deve ser pautado na liberdade, equidade, segurança, qualidade, produtividade, além de propiciar a redução da pobreza e das desigualdades sociais.

Esse é o ponto de partida para análise de se um trabalho pode ou não ser considerado decente sob a ótica defendida pela OIT. Para tanto, faz-se necessário analisar todos esses atributos ou características aplicadas ao profissional do ensino superior privado neste atual contexto. Se esse profissional exerce ou não um trabalho decente, passa por uma questão de compreender as atuais condições em que ele é exercido, bem como se está ligado ao exercício de uma autonomia didático-pedagógica.

A partir de todo esse contexto – delineado nos capítulos anteriores – em que se insere o profissional docente do ensino superior privado é que se torna imperioso perscrutar se esse profissional ainda detém o controle sobre a produção intelectual de seu próprio trabalho. Mais do que isso, se o desempenho da sua profissão está sendo exercida em um ambiente saudável, com respeito a seus direitos fundamentais básicos e que permita a construção de um saber pautado na autonomia didático-pedagógica. Por consequência, todos esses aspectos merecem ser levados em conta para análise, levando-se em conta o atual contexto da realidade da sociedade do século XXI, qual seja, um cenário pós-pandêmico com capitalismo global e de vigilância.

O ponto inicial que merece ser destacado – fruto dessa mercantilização do ensino superior – está ligado à própria ideia do que tem sido chamado de proletarização dos profissionais docentes:

Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária (CONTRERAS, 2012, p. 38).

Conforme ressaltado pelo autor, tem-se visto uma crescente tendência da proletarização dos professores, por força das transformações em suas condições de trabalho. Em que pese não ser acatada como uma tese unânime entre os autores da área, ela possui grande representatividade, sobretudo pelos reflexos advindos do mercado econômico. Nesse sentido, com a progressiva mercantilização do ensino superior, observa-se a aplicação de regras e práticas que são adotadas há muitos anos na racionalização dos trabalhos industriais, mas agora voltadas para aplicação no âmbito educacional com os profissionais docentes.

Deve ser ponderado que os profissionais docentes já estavam sendo impactados diretamente pela inserção de novas tecnologias no mercado de trabalho como um todo. Nesse sentido, observou-se o surgimento de um movimento denominando de *tecnologização* do ensino, o que tem acarretado vários reflexos, como os retratados a seguir:

A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho de professores que favorecia o seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. A *tecnologização* do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento de ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula –, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e de pacotes curriculares (APPLE, *apud* CONTRERAS, 2002, 40).

As interferências causadas por força da *tecnologização* do ensino – notadamente por força do uso das TDICs – têm modificado por completo as rotinas de trabalho dos profissionais docentes, uma vez que a *tecnologização* impõe uma racionalidade técnica em um trabalho de cunho eminentemente intelectual. Para o autor, essa progressiva racionalização tecnológica do ensino tem causado a ruptura entre dois elementos fundamentais do trabalho – concepção e execução – levando à perda da autonomia do profissional docente sobre o seu trabalho. Por consequência disso, tem se verificado a perda de protagonismo dos profissionais docentes em seu trabalho, posto que eles têm sido substituídos ou mesmo reduzidos a meros operadores dessas novas tecnologias.

Todas essas movimentações observadas são um dos reflexos da maior participação do capital econômico no âmbito educacional. Com a maior participação ou até mesmo controle

que foi sendo estabelecido pelas grandes empresas privadas sobre a educação brasileira, verifica-se a natural submissão do ensino aos preceitos financeiros. Para tanto, visando à captação de lucros e domínio do mercado, essas empresas investem pesado na racionalização e gestão de seus negócios com o fito da maximização desses lucros.

O aspecto da *tecnologização* do ensino se encontrava em um processo gradual de amadurecimento na sociedade brasileira. Algumas conquistas nesse sentido já haviam sido garantidas através da regulamentação da EaD, a possibilidade dos cursos de pós-graduação no formato semipresencial, bem como a própria graduação no mesmo sentido. Todas essas modalidades educacionais somente se desenvolveram por força do uso das TDICs, fortemente empregadas e fomentadas pela iniciativa privada.

O grande marco representativo da legitimação e consequente massificação das TDICs na educação brasileira se deu por força da eclosão da pandemia e, mais especificamente no Brasil, em razão da aprovação da lei 14.040/2020. Apesar de já conviverem com a utilização de alguns recursos tecnológicos em alguma etapa do exercício de suas atividades profissionais, os docentes não estavam habilitados para migrarem totalmente para um mundo virtual. Acrescenta-se a esses aspectos o fato de a legislação ter sido silente no que tange aos modos, meios e condições de se efetuar mudanças tão drásticas em reduzido lapso temporal.

Em que pese a falta de habilitação de grande parte dos profissionais docentes no domínio dessas ferramentas tecnológicas, as grandes empresas privadas já se preparavam e investiam pesado no setor educacional há alguns anos. No contexto pandêmico, referidas empresas emergiram como, supostamente, as grandes salvadoras da pátria, oferecendo, inclusive, suas ferramentas tecnológicas para combaterem o vírus:

Em meio a medidas epidemiológicas e embates políticos, cogitam-se usos de tecnologias digitais para controlar o vírus. De imediato, passou-se a monitorar processos fisiológicos e comportamentos, e as *Big Techs* se propuseram a criar novas tecnologias “para o bem”. Porém, o fato é que elas e os governos já dispõem de amplo espectro de técnicas para a observação, registro e incitação dos indivíduos. No futuro próximo haverá difusão e intensificação de seu uso, embora, nos últimos anos, elas têm sido vistas com preocupação crescente. Assim, a discussão sobre as formas, usos, efeitos e implicações sociais das tecnologias ganha maior relevo e urgência (KOERNER, 2021, p. 1).

As mesmas empresas (*big techs*) que ofereceram esses recursos tecnológicos para um suposto controle e monitoramento do vírus são as mesmas que estão oferecendo seus recursos digitais para a aplicação no âmbito educacional. Ademais, são as mesmas empresas que têm investido consideravelmente seus recursos financeiros na educação privada a partir do desenvolvimento de novas plataformas educacionais. Entretanto, observa-se que essa oferta de

uso de suas tecnologias digitais, aparentemente vantajosa para toda a sociedade, guarda consigo objetivos escusos e voltados para os próprios interesses desses grandes grupos econômicos.

Não há uma preocupação voltada para o desenvolvimento de projetos pedagógico-didáticos na educação, ou mesmo de novas políticas públicas direcionadas para a melhoria da área educacional. Os olhares se voltam apenas para um modelo que seja capaz de alcançar milhares de alunos ao mesmo tempo, ao redor de uma única ferramenta tecnológica, a plataforma digital. Dessa feita, incentivam a paulatina substituição dos ambientes escolares e acadêmicos pelas plataformas virtuais, como se um ensino único e massificado fosse capaz de construir conhecimento, interação e lidar com a heterogeneidade desses milhares de alunos espalhados mundo afora, com a mesma eficiência.

A pandemia descortinou essa faceta de domínio da educação há muito encoberta pelas próprias mazelas existentes na educação brasileira. Boer e Santos (2020) já chamavam a atenção para esse cenário de precarização do ensino brasileiro em cenário anterior à pandemia. No entanto, foi preciso que a disseminação de um vírus em nível global trouxesse alguns pontos de inflexões para o debate na educação, a exemplo dos reflexos ocasionados com a utilização intensiva das TDICs, desnudando-se, por exemplo:

Algumas dificuldades relatadas em estudos sobre educação remota durante a pandemia incluem: falta de contato físico com colegas, problemas de acesso à internet, excesso de atividades, aspectos pessoais que afetam o monitoramento integral dos estudantes, falta de conhecimento tecnológico de alguns professores, dificuldade para oferecer materiais facilmente acessíveis aos estudantes, dificuldade de acesso às plataformas virtuais ou de localizar links e e-mails, falta de acesso a computadores/smartphones com memória suficiente para evitar falhas, dificuldade de ajustar horários para conciliar as aulas (devido ao aumento da demanda), distanciamento físico das pessoas e comprometimento das relações interpessoais (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 213).

A defesa imediata e instantânea da aplicação das TDICs ao âmbito educacional encobriu importantes discussões a respeito de inúmeros aspectos, como a própria forma de implementar o seu uso em substituição ao modelo presencial. Por óbvio que as *big techs* acabaram se aproveitando dessa onda de desespero e ímpeto para imiscuírem-se substancialmente no cenário educacional brasileiro. Entretanto, inúmeras dificuldades como a falta de habilitação didático-pedagógica dos profissionais docentes e dos próprios recursos tecnológicos, ausência de conexão de internet ou equipamentos como computadores e vários outros impasses para um acesso inclusivo nas plataformas virtuais não foram sequer debatidos.

Os reflexos começam a ser notados somente após uma atenuação desse cenário de euforia e consequente migração educacional para o âmbito virtual. Gomes *et al.* (2021)

advertem que a despeito da existência de legislação que regulamente a utilização das TDICs, a maior parte dos profissionais docentes que lecionam no nível superior (graduação e pós-graduação) não possuem uma formação e habilitação profissional docente voltada para a utilização pedagógica desses recursos tecnológicos. Eles ressaltam que essa lacuna advém da própria formação acadêmica que não abarcava quaisquer disciplinas voltadas para um processo de ensino e aprendizagem a partir desses recursos tecnológicos.

Como consequência desse processo de virtualização do trabalho do profissional docente – sobretudo do ensino superior privado –, está sendo verificada uma intensificação do trabalho a ser desempenhado por estes profissionais. Gomes *et al.* (2021) chamam a atenção para esse contexto estressor, advertindo que a sobrecarga física e emocional dos profissionais docentes está sendo acumulada com o desempenho das atividades domésticas. Esse acúmulo de atividades é resultante da virtualização e, conseqüentemente, da obrigatoriedade de migração para um ambiente de *home office* em contraposição ao exercício de atividades e tarefas que antes eram executadas somente em um ambiente acadêmico reservado e devidamente preparado para o desempenho dessas atividades.

Por óbvio que todas essas mudanças impactam diretamente a saúde do profissional docente do ensino superior privado, levando-se à triste constatação de que:

O atual contexto demonstra que os docentes universitários estão inseridos em um ambiente favorável ao adoecimento mental pelos impactos da COVID-19. Esse adoecimento e relaciona às notícias jornalísticas de morbimortalidade, concomitantes à pressão proveniente das Instituições de Ensino Superior relativa ao uso das tecnologias digitais, atreladas à vida pessoal e à carga de estresse da própria pandemia que repercute no medo da morte (SANTOS, SILVA, BELMONTE, 2021, p. 249, grifos nossos).

A consequência imediata que tem se observado para esse profissional é o adoecimento mental, decorrente das inúmeras sobrecargas geradas do contexto de pandemia e virtualização docente. Não há como se descurar dos impactos negativos que a pandemia – atrelada ao uso intensificado das TDICs na educação – têm acarretado para a saúde dos docentes universitários. Tais fatos são corroborados por meio pesquisas científicas que descrevem esse cenário preocupante de morbimortalidade em virtude da somatória desses elementos estressores.

Em decorrência dessa realidade estressora, Ferreira e Pezuk (2021) corroboram o panorama do adoecimento dos docentes universitários, o que tem ocasionado a tão falada Síndrome de Burnout. Os autores esclarecem que: “A contextualização da Síndrome de Burnout em docentes universitários abarca campos de ordem pessoal, filosófica, psicológica, cultural e organizacional e ainda são subjetivas as propostas de intervenção e controle”

(FERREIRA; PEZUK, 2021, p. 494). Ou seja, o adoecimento pode ser gerado por fatores das mais diversas ordens, a exemplo das atuais dificuldades vivenciadas por esses profissionais, verificando-se um esgotamento físico, estresse e outras consequências danosas à saúde, sem propostas concretas de tratamentos eficientes para a obtenção de sua cura.

A Síndrome de Burnout não é a única manifestação de adoecimento desses profissionais docentes. Em recente pesquisa publicada na Revista Brasileira de Oftalmologia, Barros *et al.* (2022) se dedicaram a monitorar e estudar os profissionais docentes universitários durante o exercício de seu trabalho na pandemia. As conclusões do estudo são no sentido de que houve um aumento acentuado, na ordem de 62,5%, dos sintomas de astenopia nesses profissionais no período pandêmico. Tais fatores são causados, principalmente, pelo incremento das TDICs em sua rotina, levando à conclusão de que: “O tempo de exposição a telas pareceu ser o fator mais determinante para associação com astenopia. Uma maior frequência de docentes no grupo que se expôs a telas por mais de 5 horas por dia relatou apresentar sintomas astenópicos” (BARROS *et al.*, 2022, p.3-4).

De modo similar, os quadros de adoecimento causados por síndromes, estresse, sobrecarga, entre outros, não se manifestam apenas nos profissionais docentes. Esses reflexos também são notados nos alunos do ensino superior, o que tem impactado diretamente as suas rotinas de estudo, convívio e até mesmo de desenvolvimento cognitivo. Em trabalho publicado na Revista Saúde Debate, Oliveira *et al.* (2022) destacam que são inúmeras as dificuldades relatadas pelos alunos universitários durante o ERE na pandemia, a exemplo da falta de infraestrutura tecnológica adequada para as aulas e atividades, distanciamento físico entre os colegas, além do medo de se infectarem ou perderem seus familiares. Nesse estudo foi constatado que: “o resultado geral sugere que a saúde mental dos estudantes foi afetada pelo isolamento social imposto pela pandemia, com maior intensidade entre as mulheres” (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 217).

Como recomendações para que as instituições superiores pudessem amenizar esse cenário de adoecimento de alunos e professores, Oliveira *et al.* (2022) sugerem a criação de comissões técnicas de monitoramento. De acordo com os autores, os elevados índices de adoecimento devem ser acompanhados com o objetivo de compreender e monitorar as dificuldades por eles vivenciadas e, conseqüentemente, buscar alternativas que minimizem tais efeitos. Ademais, essas pessoas devem ser permanentemente acolhidas pela Universidade no cenário de pandemia e até mesmo após ele, fomentando-se a criação de redes de apoio de cunho psicossocial.

As consequências notadas até o presente momento são das mais diversas ordens e gravidades. A pandemia acabou descortinando e aprofundando os problemas que já existiam na educação brasileira, abrindo brecha para o avanço das grandes empresas de tecnologia dominarem mais um setor de vital importância para a sociedade brasileira. Apesar dessas drásticas mudanças transparecerem como um fenômeno natural e evolutivo, não é o que se percebe, pois os reflexos têm sido danosos, revelando a verdadeira faceta desse movimento:

As novas exigências educacionais, medidas pelo sistema capitalista contemporâneo, evidenciaram a precarização da atividade docente e o aumento da carga horária online involuntária, estando o docente conectado e envolvido com suas atividades por um período de tempo muito maior e sem remuneração prevista. Este modelo empresarial de ensino, *característico das organizações de ensino superior privadas*, impacta não apenas nas dimensões financeiras, afetivas e éticas dos docentes, como também nas dimensões motivacionais, levando ao desânimo, à depressão, à ansiedade e à exaustão (DOS SANTOS; DA SILVA; BELMONTE, 2021, p. 250, grifos nossos, destaques nossos).

Não há coincidências nesse processo de cooptação educacional do ensino brasileiro por parte dessas grandes organizações privadas. Pelo contrário, tornou-se evidente que a precarização do profissional docente está intrinsecamente ligada ao que os autores chamaram de “modelo empresarial de ensino”. Esse modelo se fortaleceu durante a pandemia, sobretudo pela permissibilidade da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação com o advento do ERE.

Os autores destacam que esse fenômeno da precarização docente foi drasticamente acelerado com um aumento significativo da carga horária de trabalho e de atividades extracurriculares exercidas de forma *online*. Não bastasse esse aumento de trabalho, que ocorreu de maneira involuntária, não foi estabelecida uma remuneração pelo desempenho de tais atividades, o que gerou uma verdadeira apropriação da hora-trabalho por essas instituições. Por consequência, o profissional docente acabou sofrendo um impacto direto em sua vida financeira, social e até mesmo ética, levando a quadros de adoecimentos físicos e psicológicos.

Todo esse cenário de precarização tem resultado em um movimento de fuga dos profissionais docentes de suas carreiras. Na medida em que foi autorizado o exercício das atividades de cunho não presenciais pela lei 14.040/2020, capitaneadas pelo ERE, houve um enxugamento das vagas dos profissionais docentes, os quais foram sendo substituídos pelas TDICs, mediadas apenas por tutores. Verifica-se que esse movimento no ensino superior privado: “Resultou no desaparecimento dos professores do Ensino Superior e no consequente aumento das aulas com sobrecarga para os demais professores, bem como no abandono dos alunos, como mencionado anteriormente” (IVENICKI, 2021, p. 367, tradução nossa).

Diante disso, a própria identidade do profissional docente está sendo colocada em xeque:

Seguindo o argumento, somos levados a supor que o trabalho de produção e prática docente de videoaulas em EaD com as questões, as dificuldades e os problemas identificados no presente estudo e pela maneira como esses vêm sendo tratados pelas IES, acaba por colocar em risco a própria identidade profissional docente e atuar na contramão da construção da profissão, reforçando a desprofissionalização (PENTEADO; DA COSTA, 2021, p. 16).

Penteado e Da Costa (2021) analisam os impactos que as tecnologias digitais causaram nas rotinas profissionais dos docentes a partir da utilização do recurso de videoaulas, tanto sobre o ponto de vista da EaD quanto do ERE. Apesar de destacarem as nítidas diferenças existentes entre a EaD e o ERE, os autores advertem que nas duas formas de ensino o principal recurso tecnológico utilizado acaba sendo as videoaulas. O grande ponto que chama atenção são as interferências que tais recursos tecnológicos – capitaneados pela mercantilização educacional em um contexto de políticas neoliberais – têm acarretado para um quadro de desprofissionalização docente.

Buscando compreender o sentido que representa esse movimento de profissionalização docente, Tardiff (2013) já ressaltava que o seu principal objetivo era o de transformar um ofício em uma verdadeira profissão. Para tanto, seria necessário que esses docentes possuíssem uma formação de nível superior que os habilitassem e aprimorassem seus conhecimentos para poderem ensinar a seus alunos, ou seja, conhecimentos científicos aliados à prática docente. De acordo com o autor, essas mudanças ocorreriam a partir da compreensão de três elementos fundamentais:

As autoridades educativas desejam ainda fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado, 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino (TARDIFF, 2013, p. 561).

A profissionalização seria então pautada em uma verdadeira mudança de concepção acerca do trabalho a ser desenvolvido pelos docentes. Esse movimento visava promover uma valorização desses profissionais, pautada no incremento de novos conhecimentos – de cunho científico – para o desenvolvimento de uma autêntica prática docente. Portanto, aqueles conhecimentos historicamente adquiridos e repassados, por meio da experiência, cedem espaço a um construto teórico cientificamente embasado e didaticamente estruturado para serem

transmitidos aos alunos a partir do trabalho desenvolvido por esses novos profissionais docentes.

Entretanto, verifica-se que esse movimento de profissionalização também trouxe consigo uma série de críticas por parte de alguns autores, em especial pela perda de autonomia desse movimento e, conseqüentemente, sua apropriação pelo mercado econômico. Nesse sentido, Contreras (2012) tece duras críticas ao movimento ideológico do profissionalismo ou da profissionalização, visto que acabou sendo utilizado para aumentar a lógica da burocratização e controle sobre os docentes, ou seja:

Isso explica para ele o fato de que, embora as demandas de profissionalismo amparem uma resistência à burocratização e à obediência administrativa, fizeram, no entanto, aumentar a fé na racionalização, já que esta representa a lógica dominante no pensamento universitário, preocupado em derivações tecnológicas de seu conhecimento e no esboço de formas operantes “racional” de atuação (CONTRERAS, 2012, p. 71).

Verifica-se que as principais reivindicações trazidas por esse movimento do profissionalismo acabam sendo utilizadas contra os próprios profissionais docentes. Visando alcançar uma maior autonomia e valorização no desempenho de suas carreiras, os docentes acabaram se tornando reféns da racionalização burocrática. Assim, Contreras (2012) chama atenção para o incremento da própria lógica universitária – pautada na burocratização – no desempenho cotidiano das atividades pelos profissionais docentes.

A tendência de burocratização já era vista por muitos autores como um fenômeno negativo, pois se destinava a ampliar o controle por meio de uma lógica racionalmente coordenada a determinados fins. Essa percepção de captura do ensino superior sob a ótica da racionalidade burocrática já era perceptível há alguns anos, principalmente pelo incentivo do ideal do “homem profissional” ou “especializado”:

De modo geral, podemos apenas dizer que o desenvolvimento em direção à “objetividade” racional, ao homem “profissional” e “especializado”, com seus múltiplos efeitos, é fortemente fomentado pela burocratização de toda dominação. Temos que nos limitar a indicar um componente importante deste processo: o efeito sobre a forma da educação e formação. Nossos estabelecimentos de ensino ocidentais continentais, especialmente os superiores-universidades, escolas superiores técnicas e comerciais e escolas secundárias –, encontram-se sob a influência dominante da necessidade daquela espécie de “educação” que é criada pelo sistema de exames especiais, cada vez mais indispensável para o burocratismo moderno: o ensino especializado (WEBER, 1999, p. 230, grifos nossos).

Consoante retratado acima, a ideia de profissionalização ou especialização acabou sendo utilizada para adequar os docentes e a própria educação à lógica do tecnicismo

burocrático. Essas medidas fazem parte de um objetivo maior que é a regulação e dominação de um setor pelas amarras do modelo econômico capitalista. Dessa forma, há uma maior possibilidade de submeter a educação – principalmente do ensino superior privado – aos rígidos processos de gestão e domínio, típicos dos processos produtivos de trabalho do atual mercado econômico.

Embora perseguissem objetivos voltados para a valorização do profissional docente e de sua carreira enquanto atividade ímpar no desenvolvimento de uma sociedade, verificou-se uma perda da própria identidade profissional. Essa identidade é dissolvida paulatinamente em um ideal pedagógico previamente determinado e engessado, mas almejado para um profissional supostamente flexível e altamente esforçado sob o ponto de vista de um mercado neoliberal. Dessa forma, não há muito o que comemorar; na verdade, há uma triste constatação de que: “na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma *proletarização de uma parte dos professores*. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significativa entre os professores da maioria dos países” (TARDIFF, 2013, p. 569, destaques nossos).

Todos esses reflexos acima pontuados impactam diretamente em um elemento fundamental que faz parte da própria constituição do profissional docente: a sua autonomia. Não há como conceber a autonomia didático-profissional dos docentes a partir de uma realidade altamente cooptada pelas regras de um mercado capitalista global e de vigilância. Todas essas influências retratadas fazem parte da realidade profissional e pessoal dos docentes, implicando uma análise cada vez mais acurada e detida sobre essa nova realidade do capitalismo informacional e de dados.

Nesse ínterim, são valiosas as contribuições de Freire (2021) ao enumerar um conjunto de saberes necessários para a construção do que seria a verdadeira prática docente. Ressalta-se que o autor tece importantes contribuições a partir do que ele considera indispensável para a formação da prática pedagógica educativa: a autonomia. O ponto de partida está ligado ao aspecto do respeito à dignidade desse profissional, tendo em vista que: “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 2021, p.65).

A dignidade do profissional docente está ligada à própria existência e formação das práticas educativas desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, a dignidade é um elemento indispensável na construção do que o autor considera como essencial à prática educativa, pois “não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (FREIRE, 2021,

p. 65). Essa luta em prol da dignidade do profissional docente e da própria atividade docente é considerada um elemento integrante e indissociável para a formação de uma prática educativa.

Não há como conceber a construção do conhecimento sem que haja o respeito a direitos fundamentais básicos como a dignidade humana. É nesse ponto que questionamos se os profissionais docentes que integram o ensino superior privado estão sendo respeitados em sua dignidade, pois passam a ser reféns de todo esse aparato tecnológico-financeiro do capitalismo global e de vigilância. Evidenciou-se que esses profissionais perderam a identidade sobre o exercício de seu mister; mais do que isso, minaram-se atributos indispensáveis como sua própria liberdade, que é tão cara à construção do saber: “gostaria mais uma vez de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões” (FREIRE, 2021, p.103).

Nesse sentido, indaga-se como seria possível promover os saberes que Freire (2021) considera como necessários à construção de uma prática educativa se não há respeito à própria autonomia e identidade desses profissionais. Se não há respeito à dignidade da pessoa humana ou mesmo à sua liberdade na construção de uma prática docente autônoma e inclusiva, violam-se todos os preceitos básicos do que a OIT considera para a formação de um trabalho decente.

Encerra-se o presente capítulo com a triste constatação de que o trabalho docente não pode ser considerado, atualmente, um trabalho eminentemente decente sob os valores defendidos pela OIT. Verificou-se que as condições dignas de exercício do trabalho e seus valores éticos foram solapados em detrimento de uma ética pequena e voltada apenas para a busca incessante de lucros, corroborando-se que: “a aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro” (FREIRE, 2021, p. 128). Portanto, constata-se que no caso do profissional docente do ensino superior privado tem havido essa transgressão da ética universal do ser humano, tendo em vista que sua essencialidade tem sido diminuída em face de interesses capitalistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo geral compreender as alterações do trabalho docente no ensino superior privado a partir da promulgação da lei 14.040/2020, que instituiu o ERE, observado o cenário do capitalismo de vigilância e da pandemia de covid-19. Para tal propósito, retomou-se a referida lei para compreender de que forma ela poderia garantir o ensino no período pandêmico e quais seriam os principais efeitos daí decorrentes. Desse modo, tratou-se de entender a correlação entre a Educação e o Direito, que se mostraram interdependentes para promover a continuidade do processo educativo e seu papel na promoção efetiva dos direitos humanos do cidadão.

Como profissional do Direito e pós-graduando em Educação, a lei representou a possibilidade de estudo de uma temática interdisciplinar entre as duas ciências, dando origem ao objeto de pesquisa que se tornou claro e pertinente aos estudos da linha e do projeto temático a que se vinculou. Para tanto, buscou-se aprofundar nas origens que remontam ao estágio inicial entre a educação e o primado de um importante princípio do Direito – a dignidade da pessoa humana – como fundamento dos direitos humanos. Nesse sentido, o trabalho foi subdividido a partir da introdução em mais três capítulos seguidos destas considerações finais e das referências.

No primeiro capítulo, investigou-se qual seria a correlação existente entre a educação e a dignidade da pessoa humana. Aprofundando os estudos realizados, principalmente sobre o aspecto histórico que remonta às origens da dignidade, verificou-se que elas se interconectavam a partir das transformações históricas pelas quais passaram a sociedade mundial. A dignidade nasce atrelada ao ideal de segregação entre as pessoas e, com o passar dos anos – sobretudo em virtude das intensas batalhas em prol dos direitos dos povos – se solidifica como um princípio fundamental de uma existência humana digna, a partir da igualdade de direitos entre todos os seres humanos.

Em decorrência das transformações históricas ocorridas – sob o prisma evolutivo das dimensões dos direitos fundamentais – durante longos anos, chegou-se a um dos mais importantes direitos fundamentais sociais já conquistados, o direito fundamental social ao trabalho. Esse direito foi examinado sob o duplo aspecto da fundamentalidade – formal e material – com o fito de verificar se ele poderia se enquadrar como um verdadeiro direito fundamental, o que acabou sendo corroborado. Dessa maneira, extrai-se de um todo da ciência da Educação um enfoque atual e polêmico a ser aprofundado nesta pesquisa, o trabalho do

profissional docente do ensino superior privado, sobretudo a partir da ótica de um trabalho decente professado pela OIT, mas ainda nem sempre efetivada no contexto do capitalismo de acumulação flexível, que em muito tem acarretado a precarização do trabalho docente sob variadas formas e intensidades.

O trabalho do profissional docente foi analisado partindo-se da conjuntura imposta pela pandemia de covid-19. Um cenário em que se descortinou o ERE como alternativa às aulas ministradas em formato presencial. Feita essa delimitação contextual, foi enfocada a legislação brasileira – lei 14.040/2020 – responsável por autorizar, expressamente, que as atividades educacionais fossem desenvolvidas por meio de atividades pedagógicas não presenciais. O ERE foi a única alternativa vislumbrada com o fito de substituir, ainda que provisoriamente, as atividades educativas que predominantemente ocorriam no formato presencial. Isso exigiu de todos uma reinvenção do seu fazer docente, que cada vez mais passou a se misturar à vida de modo geral.

Desse modo, foi realizada uma investigação aprofundada sobre ERE, buscando compreender suas origens, características e modo de funcionamento. Muito comum em países em situações de guerra ou calamidade, o ERE se apresenta nesses locais como uma alternativa – e em muitos casos como a única opção – capaz de levar a educação a distintos locais sem que haja a necessidade de encontros presenciais entre alunos e professores. Como o ERE já se encontra sedimentado nesses países, há todo um planejamento didático-pedagógico com a finalidade de promovê-lo efetivamente.

Todavia, o que se observou no estudo do ERE – aplicado ao caso brasileiro durante a pandemia – foi de que não houve nenhuma regulamentação específica a respeito de como se daria a execução das práticas educativas no ensino visando à sua implementação. No texto expresso da lei 14.040/2020 não houve menção a qualquer metodologia ou prática educativa voltada para a consecução do ERE. Pelo contrário, apurou-se que houve uma omissão legislativa nesse sentido. Para dar vazão ao que foi intitulado pela legislação como “atividades pedagógicas não presenciais”, foi autorizado que as instituições se valessem das TDICs como alternativa para lidar com a situação educacional na pandemia.

Por consequência da previsão legal da utilização das TDICs para o cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais, essas tecnologias acabaram emergindo como recursos tecnológicos indispensáveis para dar vazão ao ERE durante a pandemia. Dessa forma, houve a necessidade de problematizar a utilização dessas tecnologias normalmente entendidas e assumidas como recursos tecnológicos no ambiente educacional brasileiro. Com esse propósito, foram abordadas as principais características das TDICs, como elas funcionam e

operacionalizam o cumprimento das atividades enquanto dispositivos digitais, além de trazer um esclarecimento no que tange à diferenciação da EaD em relação ao ERE, tendo em vista utilizarem-se das TDICs, mas com notórias dissemelhanças.

Destacou-se que a EaD já havia sido instituída legalmente no Brasil como uma modalidade de ensino. Ou seja, possuía uma regulamentação específica, permitindo que houvesse todo um aparato de planejamento didático-pedagógico prévio no que tange ao desenvolvimento dessa modalidade educacional. Lado outro, como o ERE ainda não foi devidamente regulamentado no Brasil, ele não foi submetido a um amplo e necessário debate acadêmico e social no que diz respeito à sua inserção no âmbito educacional. Dessa forma, o ERE se mostrou como uma medida paliativa em tempos de pandemia no Brasil, trazendo à tona as fragilidades da educação brasileira, além de muitos questionamentos e indagações em relação à sua utilização no ensino brasileiro.

O principal aspecto levantado e problematizado nesta pesquisa diz respeito às implicações laborais para o trabalho e a profissão docente do ensino superior privado. Em que pese a pandemia e a consequente promulgação da lei 14.040/2020 ter afetado todos os níveis educacionais no Brasil, esta pesquisa delimitou-se à análise do ensino superior privado. Essa delimitação foi realizada pelo fato de o ensino superior privado ter sido uma das principais modalidades a terem se mantido em funcionamento durante todo o período da pandemia e, principalmente, pelo fato de ser diretamente afetado pelas intervenções da iniciativa privada dentro de um mercado econômico concorrencial e agressivo, sob a ótica neoliberal.

Observou-se, pelos resultados da revisão bibliográfica e documental, que o uso intensivo das TDICs nesse contexto de pandemia através do ERE causou severas implicações laborais para os docentes do ensino superior privado. A drástica mudança para um ambiente totalmente virtual acentuou o volume de atividades burocráticas a serem desempenhadas por esses profissionais. Tarefas que antes eram circunscritas apenas ao ambiente acadêmico foram transferidas para os lares dos professores, impondo um regime de flexibilidade, pois se viram compelidos a trabalharem diuturnamente de modo integral, sem a delimitação de uma jornada de trabalho previamente estabelecida.

As consequências observadas foram de diversas ordens, mas, principalmente, ligadas a um intenso processo de precarização do trabalho. A migração para o ambiente virtual intensificou o fenômeno da *plataformização* do trabalho docente, transformando esse profissional em um típico trabalhador da era toyotista – *just in time* – sempre à disposição de seu empregador. Em decorrência da *plataformização*, houve uma diminuição dos postos de trabalho para esses profissionais, uma vez que o ambiente virtual propiciou a continuidade das

aulas, mas com a diminuição do número de professores. Aqueles que foram mantidos se viram impelidos a aceitarem as novas regras impostas pelo mercado, com perda de direitos fundamentais, migrando-se para novas conformações de emprego docente, a exemplo do que se observou com a *pejotização* da carreira profissional docente, ou seja, a migração do vínculo de emprego pautada na CLT para uma relação contratual entre pessoas jurídicas.

Não bastassem esses tantos efeitos relativos ao trabalho docente, outros ligados à condição de vida e à saúde dos professores passaram a compor as estatísticas e indicadores de vulnerabilidade física e mental desses profissionais, mostrando o quanto o trabalho decente ainda estava longe de acontecer no cenário da pandemia. Esses fatores, somados a outras medidas de mercantilização do ensino superior privado, têm causado um quadro de adoecimento dos profissionais docentes. Foi constatado o aumento de casos relatados de Síndrome de Burnout, causada por essa nova realidade em que tem se a intensificação do trabalho docente e sua *plataformização* cada vez mais reforçada pelo mundo dos negócios em franco desenvolvimento via internet. Doenças como a astenopia aumentaram por força dos longos períodos de exposição a telas de computadores e celulares, os quais foram utilizados para cumprirem uma jornada de trabalho integral via plataformas digitais.

A partir desses estudos, tornou-se evidente o quanto o profissional docente do ensino superior privado tem sofrido com a precarização de seu trabalho, a ponto de muitas vezes, além do número crescente de alguns afastamentos permanentes ou temporários do trabalho, terem ocorrido casos frequentes de adoecimento de professores, trazendo-lhes prejuízos à sua saúde, além das não menos graves perdas financeiras, lançando dúvidas sobre o futuro de sua profissão, como também de sua permanência nela.

Foi problematizado quais seriam os reflexos para o futuro do trabalho docente do ensino superior privado, partindo-se da constatação que o ERE mudou drasticamente os rumos da educação superior brasileira. Com a promulgação da lei 14.040/2020, acelerou-se o processo de migração da educação para o ambiente virtual, levantando-se questionamentos sobre a regulamentação de uma nova metodologia que poderá ser implementada no ensino brasileiro, a educação híbrida. Essa política tem sido fortemente apoiada por grandes conglomerados educacionais que operam seu capital financeiro na Bolsa de Valores visando à ampliação dos lucros de suas empresas em virtude da maior capilaridade que poderia ser alcançada pelo ensino híbrido, com a conseqüente redução de custos operacionais, comparadas aos já existentes no ensino presencial.

Todas estas transformações na profissão docente se inserem em um contexto de capitalismo global e de vigilância. Um momento em que a população mundial tem sido

diretamente impactada pela inserção das TDICs em suas rotinas de trabalho, lazer e convívio social. Por isso e nessa direção, foram investigadas, nesta pesquisa, as bases do sistema econômico capitalista, os principais marcos evolutivos e principais transformações sofridas durante os anos até a sua atual conformação. Esse estudo prévio foi de suma importância para buscar compreender de que forma esse modelo se reinventa e continua exercendo fortes influências em toda sociedade global, mesmo após tantos anos de transformações históricas.

Buscando arrimo para aprofundar a investigação sobre a atual conformação do capitalismo de vigilância, verificou-se que esse sistema se desenvolveu a partir de três eras ou modernidades. Pautada em uma correlação com o modelo econômico produtivo, as três modernidades se ligam ao desenvolvimento de três grandes modelos produtivos empresariais que se destacaram em suas respectivas épocas: *Ford*, *Apple* e *Google*. Essas empresas foram responsáveis por transformar a lógica de produção capitalista e instaurar uma nova ordem econômico-produtiva a partir do incremento de mudanças em organização, trabalho, capital e mercado de consumo.

Feito esse paralelo histórico entre as modernidades e suas principais características econômicas, voltou-se o olhar para o estudo e a compreensão da atual modernidade vivenciada no século XXI e abordada nesta pesquisa: a terceira modernidade. Foi esse o contexto em que se desenrolou e ainda se desenrola a pandemia do coronavírus e, conseqüentemente, o momento em que houve a promulgação da lei 14.040/2020. Compreender a terceira modernidade implicou aprofundar o estudo sobre o capitalismo de vigilância, uma das vertentes mais agressivas e altamente especializada tecnologicamente do modelo capitalista.

Apurou-se que o capitalismo de vigilância se baseia na utilização intensiva das TDICs a partir do desenvolvimento de poderosos algoritmos capazes de monitorar todo e qualquer movimento dos usuários através das redes virtuais. O *Google* se tornou o principal representante dessa nova faceta do capitalismo de vigilância, tendo em vista que desenvolveu o mais avançado mecanismo de busca mundial na internet. Contrariando todos os valores de privacidade que fundamentaram a sua criação, a empresa utilizou-se de todas as buscas até então realizadas pelos usuários de sua plataforma com objetivos financeiros. Dessa forma, criou-se um complexo e sofisticado mecanismo de captura, mineração e monetização de dados digitais em nível global.

O capitalismo de vigilância dita uma nova forma de organização e exploração dos meios de produção, pois fomenta o desenvolvimento da indústria 4.0, baseada inteiramente na mecanização e informatização das indústrias. O tempo, o volume de produção, a demanda e, principalmente, os trabalhadores passam a ser monitorados diuturnamente por essas novas

tecnologias à disposição do capital. O monitoramento exercido sobre os trabalhadores e os potenciais consumidores é realizado a partir da vigilância que lhes é imposta por um conjunto de tecnologias, a exemplo da internet, câmeras, celulares, relógios, veículos, televisões, *drones* e vários outros eletroeletrônicos desenvolvidos com essa finalidade.

A especialização tecnológica atinge níveis nunca imaginados a ponto de influenciarem e até mesmo determinarem certos tipos de comportamentos nos seres humanos, a exemplo do incentivo ao consumismo. Os dados coletados por meio da vigilância passam a ter valor econômico, porque deles se extraem tendências comportamentais dos seres humanos, o que, posteriormente, acaba sendo comercializado no mercado econômico. Nesse sentido, as demais empresas também passam a se especializar nesses mecanismos de vigilância e captura de dados – a exemplo do *Facebook*, *Instagram* e tantas outras –, com o objetivo de melhor entender o comportamento das pessoas e comercializar os seus produtos e serviços a eles.

O estudo desse contexto do capitalismo de vigilância foi de suma importância para a compreensão da realidade social e econômica em que o profissional docente do ensino superior privado se insere. Ademais, foi o cenário em que eclodiu a pandemia e fez surgir diversos questionamentos e reflexões sobre o próprio estilo de vida que está sendo construído pelos seres humanos do século XXI. Verificou-se que o capitalismo de vigilância ganhou força nesse cenário devido à intensificação do uso das TDICs, o que também acabou afetando diretamente a educação brasileira. Assim, a lógica econômica do capitalismo global e de vigilância, antes aplicada somente ao âmbito produtivo, começa a voltar toda a sua atenção para o ensino brasileiro.

São formados grandes conglomerados educacionais com o objetivo de dominar a prestação de serviços educacionais do ensino superior brasileiro. Nessa perspectiva, os reflexos observados foram negativos para os profissionais docentes do ensino superior privado, dado que medidas tendentes à flexibilização, corte de gastos, enxugamentos dos postos de trabalho, *pejotização* e terceirização passaram a ser a regra no cotidiano desses profissionais.

A partir disso, verificou-se que grande parte das empresas que defendem a total migração do modelo educacional para o ambiente virtual são as mesmas que se valem do capitalismo de vigilância para monetizar as suas plataformas. O maior exemplo está nas plataformas *Google Classroom* e *Google Meet*. O *Google* – maior expoente do capitalismo de vigilância – foi uma das primeiras e mais eficientes empresas que disponibilizaram as suas plataformas digitais para que as aulas pudessem continuar sendo ministradas durante a pandemia. Suas ferramentas digitais já pareciam estar totalmente preparadas para um contexto emergencial como o que se verificou, possibilitando um acesso inicial para escolas e

universidades totalmente gratuito, o que, posteriormente, passou a ser cobrado para a sua utilização em larga escala.

Feitas todas essas incursões no cenário de vigilância e do capitalismo global, problematizou-se os desafios atuais e futuros que os profissionais docentes do ensino superior privado podem enfrentar. O principal fator que emerge desse contexto tem sido a crescente mercantilização de sua carreira profissional, gerando nefastos efeitos para os docentes e contribuindo, gradativamente, para o avanço e consolidação da precarização de seu trabalho. As consequências da mercantilização são observadas a partir do uso intensivo da lógica econômica neoliberal no âmbito educacional, trazendo políticas e estratégias de mercado para serem aplicadas ao âmbito educacional. Constatou-se que a *plataformização* do trabalho docente é apenas um desses reflexos da captura do ensino pelos interesses do mercado econômico que surgiu em torno da educação, levando a um cenário de adoecimento e precarização.

Retomando-se uma premissa desta pesquisa no que tange à investigação se o trabalho do profissional docente do ensino superior privado pode ser considerado como um trabalho eminentemente decente, sob a ótica da OIT, as constatações não são positivas. A partir de um longo período histórico, marcado por intensas lutas e conquistas em prol do direito fundamental social ao trabalho, a OIT construiu o significado do que seria então a existência de um trabalho decente. Esse trabalho deve permitir ao ser humano alguns elementos essenciais para a sua conformação, a exemplo da liberdade, equidade, segurança, qualidade, produtividade e redução da pobreza e das desigualdades sociais. Todavia, verificou-se que o atual cenário vivenciado pelo docente do ensino superior privado em nada se coaduna com os ideais da OIT, na medida em que sua própria autonomia profissional tem sido corroída pelo capitalismo global e de vigilância. De profissional capaz de planejar e decidir sobre o que deve ser seu trabalho, muitos têm sido levados a se submeterem ao papel de executores de propostas alheias ao seu perfil profissional, a ponto de ter reduzidas sua emancipação e autonomia profissionais.

Nesse sentido, cumprindo com o objetivo geral desta pesquisa, foi possível investigar e compreender os principais fatores que permeiam a realidade do profissional docente do ensino superior privado no contexto da promulgação da lei 14.040/2020, em um cenário de capitalismo de vigilância e pandemia do século XXI. Para tanto, retomam-se as questões de pesquisa e suas relações com a hipótese – possível de confirmação – de que ocorreu uma verdadeira *plataformização* do trabalho do profissional docente, intensificada pela promulgação da lei 14.040/2020.

Esse fenômeno já ocorria no Brasil, mas foi drasticamente acentuado com a aprovação da lei e do atual contexto propício à sua disseminação, o capitalismo de vigilância. Essa mudança altera significativamente os conteúdos, as rotinas e o processo de ensino-aprendizagem na medida em que não há uma regulamentação específica e um planejamento didático-pedagógico voltado para a educação no ERE ou no formato híbrido. Dessa forma, as implicações decorrentes para o trabalho e a profissão docente do nível superior privado são a precarização, o adoecimento, a virtualização profissional e, provavelmente, a migração futura para uma nova tendência de ensino no Brasil, representada pela educação híbrida.

Por fim, ressalta-se que todos esses resultados alcançados não devem ser vistos apenas sob um olhar negativo ou pessimista no que tange a possibilidades de mudanças desse cenário de vigilância na educação. Pelo contrário, há esperanças, na medida em que esta pesquisa buscou descortinar e jogar luzes sobre uma realidade pouco retratada, mas vivida, cotidianamente, por todas as pessoas. O primeiro passo foi dado, é necessário compreender para mudar, e, somente a partir de então será possível a adoção de uma postura crítica em prol de posturas e alternativas positivas para toda a sociedade. Ademais, verifica-se que esta pesquisa não possui um caráter de finitude e esgotamento de toda a temática proposta, pelo contrário, ela permite que novos estudos sejam realizados, trazendo, assim, novas perspectivas que possam ser analisadas e debatidas neste contexto.

## REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. 2 ed. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e apropriação da vida: o mosaico da exploração**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo; RUY, BRAGA. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**. V. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação**, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: [https://issuu.com/andessn/docs/cartilha\\_ensino\\_remoto](https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto). Acesso em: 20 abr. 2022.
- BARROS, Ana Carla França *et al.* Astenopia em docentes universitários durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Oftalmologia**. Vol.81, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37039/1982.8551.20220007>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- BARROS, Roberto Della Santa. A centralidade do trabalho em educação: retornar ao ato de ensinar na sala de aula. **Revista Katál**. Florianópolis, v.25, n. 1, p. 147-155, jan./abr. 2022 ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/tCGqGHCqpfV5L5gDjrhzhCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOER, Noemi e SANTOS, Marta da Cunha. O professor na contemporaneidade: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem no cenário de pandemia. **Revista Franciscana de Educação**. Santa Maria. 2020. Disponível em: [https://www.revistafranciscanaeducacao.com.br/public/artigos\\_publicados/v\\_4\\_68](https://www.revistafranciscanaeducacao.com.br/public/artigos_publicados/v_4_68). Acesso em: 10 mai. 2022.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 15 ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

**Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2014>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL, Decreto legislativo nº 06, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 mar. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL, Decreto-lei nº 591, de 06 de julho de 1992. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL, Decreto-lei nº 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL, Decreto-lei nº 5.452 de 01 de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 mai. 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL, Decreto-lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 mai. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL, Decreto-lei nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Entenda o processo legislativo**. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/entenda-o-processo-legislativo/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. **Legislação COVID-19**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/quadro\\_portaria.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm). Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL, Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL, Lei nº 13.989, de 15 de abril de 2020. Dispõe sobre o uso da telemedicina durante a crise causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.989-de-15-de-abril-de-2020-252726328>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL, Lei nº 14.010, de 10 de junho de 2020. Dispõe sobre o Regime Jurídico Emergencial e Transitório das relações jurídicas de Direito Privado (RJET) no período da pandemia do coronavírus (Covid-19). **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 set. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14010.htm). Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL, Lei nº 14.020, de 06 de julho de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nos 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.020-de-6-de-julho-de-2020-265386938>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL, Lei nº 14.023, de 08 de julho de 2020. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para determinar a adoção de medidas imediatas que preservem a saúde e a vida de todos os profissionais considerados essenciais ao controle de doenças e à manutenção da ordem pública, durante a emergência de saúde pública decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jul. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.023-de-8-de-julho-de-2020-265869301>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL, Medida provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL, Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 13 jan. 2022.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL, Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPoortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL, Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 mar. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%20356-20-MS.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%20356-20-MS.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL, Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC no 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-no-1-134-de-10-de-outubro-de-2016-22055503-22055503>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL, Portaria nº 2.117/2019, 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, 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: 22 jan. 2022.

BRASIL, Portaria nº 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a utilização do ensino não-presencial em 20% da carga horária dos cursos em IES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 2001. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em 19 dez. 2021.

BRASIL, Portaria nº 4.059/2004, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial nas IED. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 19 dez. 2021.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. **Trabalho decente**. Análise jurídica da exploração do trabalho – trabalho forçado e outras formas de trabalho indigno. São Paulo: LTr, 2004.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e Teoria da Constituição**. 7 ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena (Org). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CONECTAS DIREITOS HUMANOS. **Os números da tragédia de Brumadinho**. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/fact-sheets-o-numeros-da-tragedia-de-brumadinho#:~:text=O%20rompimento%20da%20barragem%20B1,%20da%20minera-dora%20trabalhavam%20n%20local>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) E SEU ANEXO (Declaração de Filadélfia). Disponível em: [http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/decent\\_work/doc/constituicao\\_oit\\_538.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/doc/constituicao_oit_538.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012

CUNHA, Daisy. Atividade (docente). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Dicionário Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, **Gestrado**, FAE, Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAL RI, Luciene. **Dignitas**: continuidades e discontinuidades entre o antigo e o medieval. Revista Pistis Praxis, 6(3), 753–772, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/revistapistispraxis.06.003.ds01>. Acesso em: 18 fev. 2022.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 19 mai. 2022.

DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM, 1948. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm). Acesso em: 22 mar. 2022.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**, 2015. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: mar. 2022.

DELGADO, Mauricio Godinho; PORTO, Loren Vasconcelos. O Estado de Bem-Estar Social no capitalismo contemporâneo. In: DELGADO, Mauricio Godinho; PORTO, Loren Vasconcelos (Orgs.). **O Estado de Bem-Estar Social no século XXI**. São Paulo: LTr, 2018.

DERBLI, Felipe. **O princípio da proibição de retrocesso social na Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 1845/2010.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Aprendendo a desaprender, e então a reaprender: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**. 2021, vol.21, n.2, p.521-546. ISSN 1984-6398. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117277>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FERREIRA, Elizabete Cazzolato; PEZUK, Julia Alejandra. Síndrome de Burn-out: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2021, v. 26, n. 02, pp. 483-502. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200008>. Acesso em: 10 set. 2022.

FESTI, Ricardo. Capitalismo de plataforma e a impossibilidade do trabalho digno. In: DELGADO, Gabriela Neves (Coord). **Direito fundamental ao trabalho digno no século XXI: desafios e ressignificações para as relações de trabalho na era digital**. São Paulo: LTr, 2020.

Formação de professores em tempo de pandemias. Webconferência Prof. António Nóvoa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YqcbERiM>. Transmitido ao vivo (**youtube**) em 05 de mai. De 2020. Acesso em: 14 set. 2022.

FORMASIER, Mateus de Oliveira; KNEBEL, Norberto Milton Paiva. O titular de dados como sujeito de direito no capitalismo de vigilância e mercantilização dos dados na Lei Geral de Proteção de Dados. **Revista Direito e Práxis** [online]. 2021, v. 12, n. 2, pp. 1002-1033. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/46944>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

FREIRE, Maximina Maria. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]**. 2021, v. 37, n. 4, 202156287. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202156287>. Acesso em: 25 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4gBfFYRyjk6MXfKzG3CmSb/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 04 set. 2022.

GARCIA; Tânia Cristina Meira; MORAIS; Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino Remoto Emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula [recurso eletrônico]**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29766>. Acesso em: 19 abr. 2022.

GEMELI, Catia Eli; CLOSS, Lisiane Quadrado; FRAGA, Aline Mendonça. Multiformidade e pejetização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. REAd. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre) [online]. 2020, v. 26, n. 02, pp. 409-438. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.289.101464>. Acesso em: 05 ago. 2022.

GOSDAL, Thereza Cristina. Dignidade do trabalhador: um conceito construído sob o paradigma do trabalho decente e da honra. **Tese**. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/4675/THEREZA%20CRISTINA%20GOSDAL.PDF?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GOMES, Nadirlene Pereira et al.. Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade [online]**. 2021, v. 30, n. 2, e200605. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200605>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONCALVES, Renata; SOUZA, Edvânia Ângela de. Somos todes youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 144, p. 33-51, Set. 2022. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282022000200033&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282022000200033&lng=en&nrm=iso). Acesse em 13 mar. 2022.

GUILLAND, Romilda et al.. Prevalência de sintomas de depressão e ansiedade em trabalhadores durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**. 2022, v. 20, e00186169. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs00186>. Acesso em: 06 abr. 2022.

GUNTHER, Luiz Eduardo. O Trabalho Decente Como Paradigma da Humanidade no Século XXI. **Revista síntese**, ano XXV, no 310, abril/2015. Disponível em: <[http://www.bdr.sintese.com/AnexosPDF/RST%20310\\_miolo.pdf](http://www.bdr.sintese.com/AnexosPDF/RST%20310_miolo.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GUSSO, Hélder Lima et al.. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade [online]**. 2020, v. 41, e238957. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 04 mai. 2022.

HAN, Byung-Chul. O vírus capitalista do cansaço incessante. Tradução Simone Paz. **Democracia e Mundo do Trabalho em Debate**, 2021. Disponível em: <https://www.dmttemdebate.com.br/o-virus-capitalista-do-cansaco-incessante/>. Acesso em: 27 mai. 2022.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2014.

HESSE, Konrad. **Temas fundamentais do Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2009.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A Era das Revoluções: 1789 — 1848**. Tradução Maria Tereza Teixeira e Marcus Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A Era do Capital: 1848-1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução Marcos Santarrita; Ver. Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo**. Tradução Donaldson Magalhães Garschagen. Rio de Janeiro: ForenseUmversitária, 2000.

HODGES, Charles et al.. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: 11 mai. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua– **Pnad Contínua**, edição de 2021, trimestre 4 (questionário suplementar de TIC). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf). Acesso em: 30 abr. 2022.

IVENICKI, Ana. **Educação permanente digital e Instituições de Ensino Superior: potenciais e desafios multiculturais em período de pandemia**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 360-377, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Vg6JjVrybF59WxL3sRwghzq/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 18 fev. 2022.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY E MEDICINE. **Coronavirus resource center Brazil**. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/region/brazil>. Acesso em: 10 dez. 2021.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta o que é Iluminismo. In: KANT, Immanuel. **A Paz Perpétua e outros Opúsculos**. São Paulo: Edições 70, 1995.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KOERNER, Andrei. Capitalismo e vigilância digital na sociedade democrática. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2021, v. 36, n. 105, e3610514. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3610514/2020>. Acesso em: 28 set. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEDUR, José Felipe. **A realização do direito ao trabalho**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Carla da Conceição de; RAMOS, Maria Elizabete Neves Ramos; OLIVEIRA, André Luiz Regis de. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e78237, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VRLQXGLcfR3hz8HckkzdBjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2022.

LIPOVESTKI, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MARINHO, Genilson C. A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena: democracia e mundo do trabalho em debate. [Artigo de opinião]. Mai. 2020. Disponível em: <http://www.dmtemdebate.com.br/a-precariizacao-do-trabalho-do-professor-em-tempos-de-quarentena/>. Acesso em: 05 mai. 2022.

MATURANO, Ediane Carolina Peixoto Lopes; LEMES, Sebastião de Souza. Breves discussões sobre a educação a distância e as políticas públicas dos anos noventa até o momento atual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Edição Especial. P. 1266 – 1280, dezembro/2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid19. **Civitas – Revista De Ciências Sociais**, 2021, p.235-247. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MAZUCATO, Mariana. **O valor de tudo**: produção e apropriação na economia global. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2020.

MEIRELES, Adriana Veloso. Algoritmos e autonomia: relações de poder e resistência no capitalismo de vigilância. **Opinião Pública** [online]. 2021, v. 27, n. 1, pp. 28-50. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0191202127128>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Eficácia das normas constitucionais e direitos sociais**. São Paulo: Malheiros, 2015.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAIS *et al.* **Ensino Remoto Emergencial**: orientações para elaboração do plano de aula. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL\\_2.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

MORAN, José. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 01 mai. 2022.

NETO, Silvio Beltramelli; VOLTANI, Julia de Carvalho. Investigação histórica do conteúdo da concepção de Trabalho Decente no âmbito da OIT e uma análise de sua justiciabilidade. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 165-185, 2019. Disponível em: [https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/131970/investigacao\\_historica\\_conteudo\\_beltramelli.pdf](https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/131970/investigacao_historica_conteudo_beltramelli.pdf). Acesso em: 07. maio. 2022.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré *et al.* Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. spe1, p. 206-220, 2022. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042022000500206&lng=ver&nrverso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042022000500206&lng=ver&nrverso). Acesso em: 08 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola.** 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola>. Acesso em 12 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Mais de 100 milhões de crianças sem poder aprender a ler por causa da pandemia.** 2021 Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/03/1745862>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Constituição da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e seu anexo (Declaração de Filadélfia).** Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilica/documents/genericdocument/wcms\\_336957.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilica/documents/genericdocument/wcms_336957.pdf). Acesso em: 24 de abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalho decente.** Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilica/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 24 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de Carvalho; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **FAPERGS.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

PENTEADO, Regina Zanella; DA COSTA, Belarmino Cesar Guimarães. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista** [online]. 2021, v. 37, e236284. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>. Acesso em: 25 jun. 2022.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). **Revista Fronteiras** – estudos midiáticos 22(1):2-10 janeiro/abril 2020. Unisinos. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/60747734>. Acesso em: 05 mai. 2022.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Savaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema.** Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923/1597> . Acesso em: 04 mai. 2022.

QUEIROZ, Cristina. **Direitos fundamentais sociais:** funções, âmbito, conteúdo, questões interpretativas e problemas de justiciabilidade. Coimbra: 2006.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2019.

RIBEIRO, Henrique César Melo; CORRÊA, Rosany. Estratégias de ensino praticadas nas instituições de ensino superior privada de um grupo educacional do Brasil frente a pandemia do covid-19.–RGO – **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 14, n. 1, p. 333-355, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597>. Acesso em: 05. Jun. 2022.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas. **Educação, Formação & Tecnologias**. jul/dez. 2016, p. 37-55. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Almedina, 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado– RBP–E - **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico Científico editado pela Anpae, v. 34, p. 1, p. 167-188, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470/48883>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: Ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil** [online]. 2021, v. 21, n. Suppl 1, pp. 237-243. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 12 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal 1988**. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang *et al.* **Curso de Direito Constitucional**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2017, p.670-673.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetórias e metodologia. 2ª edição. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SAVIANI, Dermeval, GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 01 mai. 2021.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. Trad. Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no brasil: democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, no. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7s7q5gHBRkDSLrGXr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU, 1972.

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 19, p. 14, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/510>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, Campinas, v.34, n.123, p.551-571, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 28, n. 94, p. 1-31, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>. Acesso em: 05 mai. 2022.

VOVELLE, Michel. **A revolução francesa: 1789-1799**. São Paulo: Unesp, 2019.

WANDELLI, Leonardo Vieira. O direito fundamental ao conteúdo do próprio trabalho: uma reconstrução normativa do direito ao trabalho. **Joaçaba**, v. 17, n. 3, p. 1013-1036, set./dez. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/10199/pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume 1. Brasília: UnB, 1999.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

ZUIN, Antônio Álvares Soares. Inteligência Artificial e formação danificada: aprendizagem profunda e ética rasa entre professores e alunos. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37, e80158. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80158>. Acesso em: 18 jul. 2022.