

O Trabalho Docente Durante A Pandemia da Covid-19: Desamparo e Precarização no “Novo” Cotidiano dos Professores Universitários

*Christian Kazuo Fuzyama*¹

*Alane de Oliveira Barbosa*²

*Renato Cuenca*³

*Marcus Rodrigues Peixoto*⁴

*Bruna Oliveira Rosa*⁵

Nos últimos anos, o trabalho docente tem sido marcado pela precarização e intensificação do trabalho. Com a pandemia do Covid-19, diversas mudanças nas dinâmicas de trabalho tiveram que ser implementadas em caráter emergencial ampliando o cenário de precarização e intensificação do trabalho já registrados. Este estudo objetivou analisar as experiências de trabalho vivenciadas por 13 professores universitários da rede privada de ensino superior (IPES) ao migrarem da modalidade presencial para a virtual no contexto pandêmico. A partir da lente teórica da Labor Process Theory (LPT) e de literatura sobre a educação no Brasil, observou-se que o trabalho docente foi marcado por intensificação e pelo desamparo das IPES à categoria e do uso do WhatsApp como forma de controle e vigilância. Também se observou o aumento da preocupação da categoria sobre o futuro do ensino e do trabalho docente. O artigo contribui com o debate e problematização das condições laborais, de controle e exploração da força de trabalho docente, bem como expande o debate acerca do deslocamento do *locus* de trabalho das empresas para as residências dos trabalhadores.

Palavras-chave: trabalho docente; pandemia; Labor Process Theory.

The Teaching Labour Process In The Covid-19 Pandemic: Helplessness and Precariousness in the "New" Everyday Life of University Teachers

In recent years, the teaching work has been marked by precariousness and intensification of work. With the Covid-19 pandemic, several changes in the dynamics of work had to be implemented on an emergency basis, amplifying the scenario of precarization and intensification of work already registered. This study aimed to analyze the work experiences of 13 university professors from the private higher education network (IPES) who

¹ Doutorando no Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: christiankazuo@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4688-6954>.

² Doutoranda em Administração de Empresas do Departamento de Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: alanebarbosa@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5208-8345>.

³ Doutorando no Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor da PUC-Rio. E-mail: renatocuenca@puc-rio.br. <https://orcid.org/0000-0001-7529-7038>.

⁴ Doutor em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Email: marcuspeixoto2002@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5131-8965>.

⁵ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: brunarosa3@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9469-1994>.

migrated from face-to-face to virtual learning in the context of the pandemic. From the theoretical lens of labor process theory (LPT) and literature on education in Brazil, it was observed that the teaching work was marked by intensification and by the lack of support from the IPES to the category and the use of as a form of control and surveillance. It was also observed the increase in the category's concern about the future of teaching and teaching work. The article contributes to the debate and problematization of labor conditions, control, and exploitation of the teaching workforce, as well as expands the debate about the displacement of the locus of work from companies to workers' homes.

Keywords: teaching work; pandemic; Labor Process Theory.

1. Introdução

A educação tem sido profundamente afetada no curso das transformações do capitalismo e em seu processo de reestruturação produtiva ocorridas nas últimas décadas, com a ampliação de políticas de financiamentos destinados ao setor privado e o subsequente crescimento de instituições particulares de ensino superior (IPES) (Gemelli; Closs; Fraga, 2020). Estas transformações também têm impactado a categoria docente, que passou a conviver com a precarização e a flexibilização das relações laborais, bem como com a intensificação do trabalho e do aumento das exigências e pressões por desempenho acadêmico (Souza *et al.*, 2021; Antunes, 2018; Costa; Goulart, 2018).

Em 2020, um evento de contornos dramáticos e proporções globais se pronunciou com o surto do novo coronavírus (COVID-19), uma ameaça invisível e letal que produziu mudanças significativas nas organizações, nas relações e dinâmicas de trabalho. Como medidas de contenção pandêmica, implementou-se um *lockdown* a partir de março de 2020, acompanhado de uma série de medidas emergenciais que abrangeram praticamente todos os setores produtivos, demandando uma rápida resposta das organizações para a continuidade de suas atividades produtivas (Low; Bu, 2022). Neste contexto emergencial, registrou-se uma rápida reação de IPES para a manutenção das aulas e na adoção de tecnologias e novas formas de mediar o ensino à distância (Souza *et al.*, 2021). Contudo, este mesmo cenário de incertezas também afetou o trabalho docente, já marcado pela crescente precarização, o que se amplificou neste período, suscitando debates sobre a dinâmica de trabalho e as condições laborais dos docentes.

A adaptação e transição do formato de trabalho presencial para o virtual síncrono, apesar de célere, não foi simples, exigindo dos docentes a reestruturação das aulas, o desenvolvimento de novos conteúdos, gravação de vídeos, o engajamento em canais externos e em redes sociais para atraírem e reterem alunos, ampliando o escopo e o volume de suas atividades (Souza *et al.*, 2021). Dessa forma, a agilidade desta transição motivou a problematização acerca das condições nas quais esta adaptação foi conduzida, em especial, suas implicações sobre a dinâmica de trabalho docente no regime virtual (Donaire, 2020).

Estas configurações emergenciais de trabalho, os potenciais controles e as condições laborais nas quais os docentes estiveram sujeitos tornaram-se o foco desta pesquisa, que teve como objetivo: analisar as experiências de trabalho vivenciadas por professores universitários da rede privada de ensino ao migrarem para a modalidade de ensino remoto em decorrência

dos efeitos da pandemia da COVID 19. Neste sentido, o artigo contribui para a continuidade do debate e problematização das condições laborais, do controle e da exploração da força de trabalho docente, da mesma forma que contribui como um registro qualitativo de vivências de docentes da rede privada de ensino que, por meio de entrevistas semiestruturadas, retrataram suas experiências acerca das condições e ritmo de trabalho enfrentados na pandemia, cujos impactos se verificam desde a dinâmica do ensino ao futuro do trabalho da categoria.

A fim de dar consistência à investigação, esta pesquisa apoiou-se nos estudos teóricos sobre o trabalho docente e a educação no Brasil, delineando o contexto laboral da categoria, bem como no arcabouço teórico da “*Labor Process Theory*” (LPT), lente de base marxista do repertório dos estudos críticos de gestão (Adler; Forbes; Willmott, 2007), cuja abordagem busca discutir criticamente elementos constituintes da dinâmica de trabalho (Miller, 1991; Thompson; Smith, 2009). Devido ao seu posicionamento crítico das relações de trabalho sob o capitalismo, a LPT foi escolhida como a base teórica desta pesquisa, uma vez que fornece uma lente problematizadora das dinâmicas de exploração e controle do trabalho docente (Price et al., 2012), aponta a intensificação e sobrecarga da atividade laboral do professor como consequência da *comoditização* do trabalho docente (Fitzgerald et al., 2019), bem como amplia os estudos que discutem os fatores que limitam as possibilidades de resistência da categoria (Reid, 2003).

Com as transformações do capitalismo, observa-se uma tendência de descentralização e virtualização dos espaços de trabalho (Smith, 2010), possibilitando novos regimes e formatos laborais, ainda não explorados profundamente pelos estudos da LPT, que tradicionalmente circunscrevem as dinâmicas de trabalho às instalações físicas da organização. Dessa forma, esta pesquisa se insere nesta oportunidade teórica, contribuindo para a problematização das dinâmicas de trabalho sob o regime pandêmico, em especial, no deslocamento do *locus* de trabalho das empresas para as residências dos trabalhadores, exigindo novas configurações de controle e novos desafios para assegurar a produtividade dos docentes.

2. Referencial Teórico

2.1 Ensino superior e trabalho docente no Brasil

O Brasil, ao longo das últimas décadas, atravessou diversos períodos políticos conturbados e de orientações contrastantes, impactando sobretudo a área da educação (Costa; Goulart, 2018). O ensino superior, neste contexto, tem passado por diversas transformações, incluindo a introdução de programas de financiamento da educação, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Costa; Goulart, 2018).

Neste cenário, o número de IPES é ampliado significativamente, representando, em 2019, 88,4% das instituições de ensino (INEP, 2020). Ainda segundo o INEP (2020), no que se refere ao total de matrículas de graduação, os IPES têm uma participação de 75,8% comparado aos 24,2% da rede pública. Concomitantemente, cresce o volume de financiamentos destinados ao setor privado comparado aos investimentos na universidade pública, que a partir deste movimento, acaba assumindo um papel secundário frente ao setor privado (Costa; Goulart, 2018). Adicionalmente, observa-se em curso um processo que tende ao aumento da modalidade à distância no ensino superior, uma vez que entre 2009 e 2019 as matrículas de cursos de graduação à distância aumentaram 192,4%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 20,3% (INEP, 2020).

O trabalho docente nos últimos anos também tem sido alvo de movimentos de precarização do trabalho, verificada em estratégias de flexibilizações contratuais como a “pejotização” da categoria (Gemelli; Closs; Fraga, 2020), bem como a possibilidade de terceirização, viabilizada recentemente com a reforma trabalhista de 2017 (Antunes, 2018). Mesmo em modalidades protegidas, como no regime celetista, este processo é observado no aumento da densidade laboral, no congelamento de salários, no atendimento de diversas modalidades dentro de uma mesma instituição, na intensificação do trabalho e nas mudanças na carga horária (Araújo; Mourão, 2021). No mesmo contexto, nota-se também o crescimento da modalidade à distância que “comoditiza” o trabalho do professor e potencializa sua desvalorização (Benini et al., 2020).

Mais recentemente, no decorrer de 2020 e 2021, situando-nos no contexto pandêmico, uma série de portarias foram promulgadas tendo em vista a migração emergencial das aulas presenciais para meios digitais, bem como ajustando o funcionamento da modalidade virtual (Brasil, 2020a; 2020b). Com a viabilização legal da modalidade à distância em março de 2020, 78% das IES privadas do país migraram suas atividades presenciais para aulas virtuais. As outras 22% preferiram optar por suspender as aulas ou o semestre (ABMES, 2020).

Essa transição de forma abrupta e massiva do aprendizado presencial para o digital nunca acontecera na história (Jowsey et al., 2020), e só foi possível graças às plataformas digitais que viabilizaram a realização das aulas e da interação do professor com seus alunos, trazendo desafios significativos na utilização de novas ferramentas tecnológicas, além das dificuldades de ensino típicas das modalidades à distância (Silva, 2020). Vale ressaltar que a preparação para a operação dos recursos tecnológicos se deu de forma precária e, em muitos casos, com baixo suporte das instituições (Gusso et al., 2020).

Neste contexto, Souza et al. (2021) observam que os docentes passaram a utilizar ferramentas tecnológicas, ambientes virtuais de trabalho, adaptaram metodologias e técnicas pedagógicas dos quais tiveram pouco conhecimento e tempo para se familiarizarem, e ainda necessitaram recorrer a improvisos e adaptações para reproduzir, da melhor forma possível, a dinâmica da sala de aula presencial na forma virtual. Assim, este processo de adaptação abrupta, levando em consideração as características específicas do teletrabalho, acentuou a

intensificação e precarização das condições trabalho, provocando vivências de sofrimento e mal-estar (Souza et al., 2021). Com a realização de aulas à distância, outros recursos envolvendo hardwares se tornam igualmente essenciais para um acesso adequado, bem como as condições estruturais, ergonômicas e domésticas para o uso das ferramentas, além da maior exigência de autonomia e disciplina no uso dos recursos digitais, nem sempre providenciados pelas IPES (Gusso et al., 2020).

Um levantamento do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS (Sinpro/RS, 2021) sinaliza uma redução oficial da carga horária dos professores, porém com o aumento mais que proporcional de suas tarefas e responsabilidades durante o processo de aulas virtuais no contexto de pandemia (Sinpro/RS, 2021). Ainda segundo o levantamento, a redução da carga horária é, na verdade, uma estratégia de muitas IPES para redução de custo dos desligamentos, pois a redução da carga horária reflete nos valores rescisórios (Sinpro/RS, 2021). Além disso, a pesquisa constata que 85% dos docentes desembolsaram recursos próprios para a adequação do espaço físico e aquisição de equipamentos para a realização das aulas em forma remota, enquanto os outros 15% afirmaram que o investimento veio das instituições nas quais trabalham (Sinpro/RS, 2021).

A partir do exposto, delineou-se o contexto de transformações da educação e do trabalho docente nas últimas décadas culminando no período pandêmico. A seção seguinte se dedica a aprofundar a discussão acerca do processo de trabalho docente.

2.2 Teoria do processo de trabalho

A *Labor Process Theory* (teoria do processo de trabalho – LPT) teve início a partir da publicação da obra “Trabalho e Capital Monopolista” de Braverman (1974/1987), como um desdobramento da leitura marxista do processo de trabalho e da produção e apropriação de mais-valia no interior das organizações capitalistas, discutindo o quadro de desqualificação e degradação da classe trabalhadora, bem como apontando a atuação coercitiva do controle gerencial no papel da produção de mais-valia (Thompson, Smith, 2009). A LPT é uma tradição teórica que oferece um olhar crítico às organizações, discutindo o processo de conversão da força de trabalho em trabalho concreto por meio do controle e do consentimento dos trabalhadores, minimizando e desarticulando suas resistências (Price *et al.*, 2012).

Inicialmente, o enfoque das investigações embasadas na LPT estava voltado para a desqualificação de trabalhadores, reflexo da reorganização do processo de trabalho taylorista. O controle dos trabalhadores é central na sua abordagem, na medida em que o lucro e a mais-valia só seriam garantidos se o esforço produtivo da força de trabalho fosse maximizado (Reid, 2003). O controle, entretanto, não é necessariamente bem-sucedido ou prevalente sobre os trabalhadores, que resistem e contestam o processo de trabalho (Knights; Wilmott, 1990). Com as transformações do capitalismo e o desenvolvimento do setor de serviços, bem como a partir de conquistas sindicais e de melhoria de padrões de trabalho, novas formas de

controle são introduzidas para assegurar o consentimento da força de trabalho na produção de mais-valia (Burawoy, 1979; Miller, 1991). Neste contexto, inicialmente utilizada pela tradição marxista visando discutir as dinâmicas de controle e resistência da força de trabalho nas organizações (Thompson; Smith, 2009), a LPT também se ramificou para diferentes perspectivas, como a do pós-estruturalismo, aprofundando o debate da produção e modulação de subjetividades e tipos ideais de trabalhadores mais aderentes à reprodução do processo de trabalho (Knights; Wilmott, 1990).

O processo de trabalho docente e acadêmico também foi analisado a partir da abordagem da LPT (Miller, 1991). Os estudos que enfocam o trabalho docente se preocuparam, em um primeiro momento, em discutir o processo de proletarização de professores e sua perda de autonomia, e na *comoditização* e burocratização de seu trabalho, bem como nas uniformizações dos currículos e ementas educacionais (Miller, 1991). Além disso, as recentes transformações do segmento educacional, nas matrizes curriculares, na mercantilização do ensino e na precarização do trabalho docente, tendem também a produzir um agravamento deste cenário (Costa; Goulart, 2018).

Pesquisas posteriores, entretanto, ressaltam que a tese da desqualificação e proletarização da categoria docente não seria suficiente para o debate da LPT. À época, Reid (2003) argumentou que as análises estiveram muito concentradas ao processo de reificação e desqualificação do trabalho docente, sendo necessário deslocar o foco da análise para as formas emergentes de controle de professores que viabilizam a intensificação e exploração de seu trabalho (Reid, 2003; Carter; Stevenson, 2012).

Partindo desta problematização, Carter e Stevenson (2012) observam contradições nas abordagens gerenciais no campo do trabalho docente, apontando que as promessas de otimização do trabalho e redução no volume laboral não se concretizaram. Ao contrário, elas potencializaram a intensificação do trabalho e a extensão das horas trabalhadas. Ainda segundo os autores, os docentes estariam sujeitos à uma série de controles gerenciais, sendo monitorados por seu próprio desempenho por meio de critérios de avaliação e produtividade, bem como pela performance de seus alunos em exames. Dessa forma, políticas de gestão e controle de características empresariais no âmbito do trabalho docente, potencializariam condições alienantes e adversas de trabalho, promovendo *stress* e *burnout* na carreira docente (Carter; Stevenson, 2012). Neste contexto, a “resiliência do professor” é utilizada como estratégia discursiva de controle, visando produzir narrativas e percepções que tentariam ressignificar aspectos precários do trabalho da categoria (Price *et al.*, 2012, p. 2).

Fitzgerald *et al.* (2019) registram, além do aumento da carga horária, o crescimento de responsabilidades paralelas de natureza burocrática e administrativa no processo de trabalho docente, frequente exposição aos pais de alunos como forma de controle e o aumento de mecanismos de prestação de conta como relatórios orçamentários e planos de aprendizado individuais para alunos, que se avolumam em um “*tsunami* de papel” (Fitzgerald *et al.*, 2019, p. 622), aspectos experienciados por professores em um contexto de transformações da educação e do ensino.

Ao analisar os aspectos constituintes do processo de trabalho docente, Allmer (2019) e Rhoads et al. (2015) observam que um fator a ser considerado é a presença de elementos tecnológicos, cuja mediação passa a possibilitar novas formas de trabalho, bem como impacta nas condições laborais do docente, na sobreposição entre tempo de trabalho e tempo livre e, sobretudo, no monitoramento eletrônico da categoria. Esta mediação tecnológica do processo de trabalho docente amplia a vigilância, intensificando o monitoramento e métricas de citações, a regulação de volumes de recursos aplicados à pesquisa, a concorrência entre pares, as avaliações de aulas, bem como a pressão pela manutenção dos níveis de empregabilidade vinculada à instituição (Allmer, 2019). Além disso, novos formatos mediados pela tecnologia, como o ensino à distância, cursos abertos, MOOCs (*Massive Open Online Course*), contribuem para a exploração dos professores na medida em que incrementam sua carga de trabalho com demandas de criação e manutenção de cursos. Adicionalmente, à medida que as vagas de trabalho diminuem com aulas gravadas e conteúdos massificados, aumenta-se a concorrência entre os professores pelas vagas formais remanescentes (Rhoads et al., 2015).

Neste cenário de transformações estruturais do capitalismo e de crescente influência de uma racionalidade de mercado no sentido de uma dinâmica empresarial para os sistemas de ensino, a LPT orienta a análise para uma compreensão das forças que moldam e controlam o processo de trabalho docente (Fitzgerald et al., 2019; Reid, 2003). Na medida em que o processo de trabalho docente é caracterizado por uma tendência de precarização e intensificação, esta pesquisa se direciona para discutir as experiências específicas de docentes no processo de transição do modelo presencial para o virtual síncrono, desencadeado pelo período pandêmico.

3. Metodologia

Visando analisar as experiências de trabalho vivenciadas por professores universitários ao migrarem para a modalidade de ensino remoto em decorrência da pandemia da COVID 19, por meio das narrativas, percepções e reflexões destes trabalhadores, o presente estudo assume natureza qualitativa (Creswell, 2010). Além disso, a pesquisa parte de um posicionamento paradigmático que considera a realidade como resultante da interação de indivíduos, cuja relação está distante de um *status* de neutralidade e livre de dominação e conflito (Vieira; Caldas, 2006).

Como perfil, foram selecionados docentes de IES privadas, cuja natureza indica preponderância de uma lógica mercadológica e empresarial e que, portanto, conduziram uma rápida adaptação da modalidade tradicional para virtual, além de possuírem maior quantitativo operacional em relação às universidades públicas. Este conjunto de características também representa um cenário onde a LPT se coloca como importante lente para a leitura da dinâmica de trabalho.

Foram realizadas entrevistas em profundidade com 13 docentes do ensino superior, seis homens e sete mulheres, com faixa etária variando entre 35 e 65 anos, trabalhando em IPES no Estado do Rio de Janeiro. O acesso a esses profissionais aconteceu por meio de contatos profissionais dos autores, representando um processo de amostragem intencional, por conveniência (Ezzy, 2002). O escopo da pesquisa foi apresentado aos entrevistados, que concordaram em conceder entrevistas para a pesquisa. Os participantes atuam em oito IPES diferentes, são horistas e contratados sob regime CLT. Os nomes dos entrevistados foram alterados, assim como das IES a que pertencem, de modo a preservar a identidade dos participantes.

As entrevistas foram realizadas por meio de plataforma digital entre os meses de setembro de 2020 a fevereiro de 2021. O roteiro das entrevistas foi construído seguindo um formato semiestruturado, desenvolvido a partir de perguntas destinadas a: (i) explorar aspectos do processo de trabalho, da mudança do formato presencial para o virtual, (ii) abordar as condições em que o trabalho era realizado, (iii) avaliar a relação com as IES e as adaptações estruturais realizadas neste processo e; (iv) analisar as percepções de futuro da categoria e do ensino.

A duração das entrevistas variou entre 40 e 60 minutos, somando aproximadamente 11 horas de áudio, sendo que todas foram gravadas mediante a autorização e livre consentimento dos participantes, e transcritas para compor o *corpus* de análise. As entrevistas foram analisadas por meio da Análise Temática (Boeije, 2010), sob a lente da LPT e de literatura sobre trabalho docente. Assim, realizou-se uma fase de leituras consecutivas do *corpus*, tendo em vista a codificação das falas dos entrevistados, verificando aproximações e distanciamentos com a literatura, recorrências temáticas nos depoimentos e aspectos específicos do campo/contexto. Em seguida, as falas codificadas foram organizadas em categorias maiores que compuseram a estrutura analítica apresentada na seção seguinte.

4. Discussão dos Resultados

As categorias foram formadas *a posteriori*, a partir da organização das falas dos entrevistados conjugadas com as discussões da literatura, de forma a produzir um fio narrativo que amparasse o alcance do objetivo do estudo, organizou-se a análise em três categorias identificadas como: (i) Adaptação do processo de trabalho: desamparo da categoria; (ii) O trabalho docente no formato síncrono: intensificação e controle do trabalho e; (iii) Ensino à distância como tendência? percepções e preocupações docentes.

4.1 Adaptação do processo de trabalho: desamparo da categoria

O principal relato dos docentes está vinculado ao processo intenso de transição e adaptação do escopo das aulas presenciais para o formato virtual síncrono. As experiências relatadas pelos participantes corroboram o fato da mudança repentina da modalidade tradicional para a virtual trazer esforços de adaptação (Souza et al., 2021), assim como asseveram a forma abrupta e sem preparação pela qual a mudança se deu:

“Foi uma transição muito rápida, muito abrupta e sem alternativas [...], foi uma velocidade de uma lancha para virar um cruzeiro, virar um transatlântico desses, e virou” (Sandra)

“Foi um impacto muito grande [...] a maior preocupação era encontrar uma forma de manter o aluno atento, engajado, participativo [...] demanda um desgaste muito grande” (Nádia)

Como também observam Souza et al. (2021), novas ferramentas e estratégias educativas tiveram que ser empregadas pelos docentes para assegurar a atenção dos alunos, bem como a sua retenção nas instituições. Além disso, o espaço doméstico teve de ser adaptado para abarcar uma nova rotina de trabalho, exigindo por exemplo, mudanças nos móveis e a delimitação de espaços dedicados ao trabalho. Os docentes também relatam a necessidade de aquisição de ferramentas e recursos tecnológicos, readequação e construção de novos materiais didáticos para dar continuidade a suas atividades:

“[...] pegar livro que a gente tinha, digitalizar algumas páginas e enviar para os alunos... casos que eu tinha físicos aqui, eu tive que digitalizar para poder utilizar dentro da aula para fazer avaliação... tive que caçar material na internet que eu pudesse usar também e jogar dentro de uma avaliação porque eu já não tinha mais o recurso da faculdade” (Tamires)

“Mas o que mais gerou trabalho foi justamente a questão de pegar o conteúdo que eu não tinha, escrever esse conteúdo, organizar esse conteúdo, preparar os slides muitas vezes e postar na plataforma, pra que o aluno pudesse ter acesso” (Geraldo)

Problematiza-se inicialmente que o imperativo de uma pronta resposta das IPES à pandemia se deu às custas da força de trabalho docente, que teve de converter e produzir praticamente de imediato o conteúdo didático ao formato síncrono. Contudo, esta adaptação abrupta, inserida em um contexto emergencial, diluiu-se como parte das atribuições e desafios do momento crítico. Neste sentido, esta confluência de fatores produziu uma situação onde a produção da força de trabalho foi maximizada para garantir os objetivos da organização, sem sua devida contrapartida ou compensação (Reid, 2003). O imperativo desta resposta imediata à pandemia também remete aos discursos de resiliência que passam a operar como uma forma de ofuscar as relação de exploração que se instituíam sob o momento de crise (Price *et al.*, 2012).

Além disso, na pandemia, conforme relatam os docentes, boa parte dos recursos e tecnologias que constituem os meios de produção do trabalho acadêmico (Allmer, 2019), as condições estruturais, laborais e ergonômicas foram custeados pelos próprios professores, que os convertiam em meios de produção da IPES:

“Eu paguei o zoom do meu bolso mesmo para poder não interromper as aulas nos 40 minutos, para poder manter os alunos dentro da sessão direto” (Tamires)

“[...] um outro problema que eu acho é a questão de você estar, na verdade, sendo onerado pelo seu trabalho. Porque eu estou usando o meu computador, a minha energia elétrica, a minha internet. O desgaste do meu computador, ou seja, usando um termo mais técnico, a depreciação que meu computador vai sofrer, quem vai arcar com esse custo, sou eu” (Bruno)

Esta situação sinalizou uma adicional dimensão da exploração da força de trabalho docente. Além da intensificação do trabalho, marcado pelo incremento de atividades e da assimilação de atividades operacionais e burocráticas (Fitzgerald et al., 2019), os docentes tiveram também que custear os meios para que esta intensificação pudesse ocorrer, minimizando os custos da IPES. Além disso, conforme apontam Gusso et al. (2020) e Souza et al. (2021), este processo foi marcado pela falta de auxílio ou contrapartida adequada por parte das IPES, o que é refletido pelos depoimentos dos docentes:

“Zero suporte da universidade. É como eu falei, eles mal me pagam” (Hellen).

“Nesse ponto a universidade não interferiu, ela não forneceu nenhum tipo de recurso. Cada professor teve que contar com seus próprios recursos tecnológicos para fazer” (Zélia)

Reforça-se aqui que a crítica não se endereça ao cumprimento imediato das medidas de distanciamento, mas sim à condução apressada das mudanças, custeada sobretudo pela exploração da força de trabalho docente, ou como aponta um dos docentes entrevistados: “*Recaiu sobre a gente a continuidade da educação*”. Neste sentido, a urgência da transição sem o devido amparo à categoria docente, motivada sobretudo pela manutenção dos rendimentos, bem como o aumento das exigências por produtividade, refletem um movimento de *comoditização* da educação (Benini et al., 2020), vista como mercadoria a ser produzida a qualquer custo:

“O grande conflito é agora as instituições quererem mais com menos, a ‘coisa da inovação’, vamos fazer mais com menos. Mas aqui é o contrário, é tirar mais da pessoa com menos pagamento. Então, o fim disso, a gente conhece essa história: vai chegar uma hora em que a qualidade não se sustenta e a gente vai colocar a culpa nos professores” (Caio)

Outro aspecto desta intensificação foi também apontado pelo levantamento feito pelo Sinpro/RS (2021), no qual a carga horária dos docentes diminuiu nominalmente enquanto a quantidade de alunos por turma aumentava, como forma de redução de custo das IES. A partir dos relatos dos docentes, observam-se um cenário similar nesta questão, pois apesar da diminuição nominal dos créditos nos quais estão vinculados o salário do professor, não há diminuição efetiva da carga horária da aula ou do tempo de trabalho:

“As cadeiras que são 4 créditos vão ser transformadas em cadeiras de 3 créditos, então se você recebia 4 créditos pela cadeira, agora vai receber 3 [...] E aí a minha pergunta foi: OK, e a aula que era de 7 às 10 vai terminar às

9... vai terminar mais cedo, se eu vou ganhar menos eu vou trabalhar menos?
Não! A aula continua a mesma coisa, você só vai receber menos” (Bruno)

Neste sentido, evidencia-se aqui em consonância com Carter e Stevenson (2012), mais uma estratégia gerencial para a maximização dos rendimentos da força de trabalho docente que, na situação apresentada, passa a ganhar menos pelas horas “oficiais” dos créditos, mas que não experiencia essa diminuição na prática, podendo além disso, ter um incremento de número de alunos por turma.

A partir dos depoimentos, evidencia-se que a transição do formato presencial para o virtual síncrono no período pandêmico foi marcada sobretudo pelo baixo apoio institucional e pelo esforço substancial para a condução das aulas por meio de recursos tecnológicos e particulares, convertidos em meios de produção da IES. Problematiza-se sobretudo este último aspecto, que sob argumento do período emergencial, instaurou-se como premissa o consentimento da força de trabalho ao emprego ou aquisição de recursos particulares como meios de sua própria exploração.

4.2 O trabalho docente no formato síncrono: intensificação e controle do trabalho

Um aspecto marcante nas falas dos docentes diz respeito à intensificação do trabalho vivida neste processo de adaptação e condução das atividades no formato *online* síncrono. A intensificação do trabalho docente é retratada com frequência pela literatura (Fitzgerald et al., 2019), contudo, este processo se intensificou de forma substantiva no período pandêmico (Silva, 2020; Souza et al., 2021; Gusso et al., 2020). Esta questão é observada nos relatos sobre a extensão da jornada de trabalho:

“Eu nunca trabalhei remoto tantas horas seguidas. Eu trabalhava 4 horas (remoto) por dia, mas não, agora que eu fico, às vezes, de 07:00 às 21:00 em uma cadeira sentado. E obviamente que eu não tenho aqui a condição ergonômica ideal” (Gustavo)

“Eu estava me vendo trabalhando 15 horas por dia e não porque tinha trabalho, sabe quando você vai deixando? Aí eu ia ver o relógio de casa e era meia-noite [...] era uma hora da manhã ainda estava no computador, exausta” (Elaine)

Nas falas acima, nota-se que a produção se dá sem a devida percepção de seu tempo associado. No ambiente doméstico reivindicado pela atividade laboral, as dimensões de trabalho e não-trabalho parecem se mesclar, produzindo um “lapso temporal” de sobre trabalho. Tomando como referência a LPT (Price *et al.*, 2012), pode-se argumentar que neste regime, maximiza-se a extração do potencial produtivo da força de trabalho na medida em que estas dimensões se tornam indistintas. Além do aumento quantitativo da carga de trabalho, os docentes vivenciaram o crescimento do número de alunos por disciplina e o conseqüente incremento no volume de correção de provas, construção de atividades e na maior necessidade de energia empregada no estímulo à participação das matérias:

“O resultado prático é que as turmas ficaram bastante grandes. Grandes assim, com mais de 100 alunos às vezes. Eu tive várias turmas assim com mais de 100 alunos nesse processo.” (Tamires)

“Você fala sem parar, você dá muito mais matéria do que antes. Então a matéria que terminava até determinado ponto, você está dando mais conteúdo pros alunos” (Bruno)

O aumento de estudantes por turma também pode ser considerado uma característica específica do regime de trabalho à distância, à medida que as limitações espaciais são rompidas e o alcance do professor é potencializado. Neste sentido, partindo do arcabouço da LPT na análise do trabalho docente (Miller, 1991; Reid, 2003), é possível argumentar que esta dinâmica de trabalho, viabilizada sobretudo pela tecnologia, potencializou a capacidade de extração da mais-valia ao aumentar consideravelmente a capacidade produtiva do docente.

Outro elemento observado nesta dinâmica de trabalho que influencia a intensificação da atividade docente está associado aos meios de comunicação digitais, como o aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz: , que se estabeleceu como um fator essencial para a condução das atividades (Sousa et al., 2021a):

“Cara, teve um dia que, por adaptação, eu dei aula para meus alunos pelo [...] Eu nunca dei para aluno nenhum e agora eu tive que dar, então, por exemplo, os alunos ficaram me mandando mensagem em pleno domingo” (Hellen)

A disponibilidade constante emulada pelo produz uma sensação de trabalho interminável nos docentes, contribuindo ainda mais para a indistinção entre trabalho e não-trabalho:

“Eu tenho vários colegas que montaram grupos de com os alunos e aí a vida acabou, né. Você tem uma turma de 40 alunos, cada um que acorda às 4 da manhã e tem gente que acorda meio-dia, tem gente que vai dormir 3 horas da manhã, tem gente que dorme às 10, então você fica 24 horas por dia recebendo .” (Bruno)

Como observa Sandra: “*Essa invasão do aspecto profissional no aspecto privado foi um dos pontos que me tocou muito... e para todos, para docentes e para discentes*”. Soma-se a isso o fato de o trabalho ocorrer em casa, o que acaba contribuindo para um ofuscamento do tempo dedicado a ele. Além disso, ressalta-se o componente tecnológico na intensificação do trabalho e na ampliação do escopo das atividades do docente:

“Daí eu acho que vem a exaustão dos professores também, além da questão do canal adicional, ou por , ou por telefone, ou por e-mail, o professor precisou abrir canais de comunicação com esse aluno... porque o canal principal que era o presencial na sala de aula desapareceu” (Nádia)

O deslocamento do espaço de trabalho para a residência do professor exigiu também a adequação de novas formas de controle de sua produtividade, o que fica refletido na ampliação do uso deste recurso tecnológico como mecanismo de vigilância. Este

apontamento remete a uma discussão central da LPT sobre as dinâmicas de controle da força de trabalho, enquanto meios de assegurar e maximizar sua produtividade (Reid, 2003). Como apontaram Carter e Stevenson (2012), na medida em que a educação é gerida nos termos de um negócio, seus trabalhadores se tornam sujeitos ao aumento de mecanismos de controle para assegurar sua cooperação e alinhamento com os parâmetros de produtividade institucionais. O uso do pela IPES pode ser enquadrado como forma de controle que ampliava a extração de mais-valia, seja pela incorporação de novas funções e tarefas, como retenção e atendimento dos alunos, e pelo aumento do tempo disponível para o trabalho por meio de atuação contínua no aplicativo.

Outro efeito do controle é a promoção de normatividade e alinhamento com o ritmo de produção (Reid, 2003; Fitzgerald et al., 2019). Neste sentido, para tentar assegurar a cooperação do docente, uma das IPES utilizou um grupo de professores no para “sugerir” a um professor a aquisição, por conta própria, de novos equipamentos, tendo em vista a melhoria da qualidade das chamadas, apoiando-se em demandas de alunos como pretexto:

“Eles não perdiam tempo em repassar a reclamação do aluno... então eu me lembro de circularem mensagens nos grupos que a coordenação fazia com os professores, falando assim: ‘professor fulano de tal’ (e isso era aberto para todo mundo) ‘os alunos pediram, estão perguntando, se você consegue colocar o microfone, um fone ou alguma coisa que consiga melhorar a recepção, porque eles estão dizendo que escutam muito baixo e fazem pergunta e você não escuta” (Tamires)

Assim, a instituição tenta se eximir de providenciar os recursos necessários para a execução do trabalho, deslocando esta responsabilidade para os docentes, além de constrangê-los e pressioná-los, mascarando uma estratégia de controle a partir das demandas de alunos.

Alguns docentes relataram preocupação em relação a outro recurso empregado durante o período pandêmico e suas possíveis implicações: a gravação de aulas.

“Tudo que você fala está sendo gravado. Aí você poderia me dizer, então: ‘Em aula presencial o aluno podia estar com o celular no bolso gravando’. Sim, podia, mas aqui eu sei que tá gravando e é minha cara que está ali. Isso é mais um complicador” (Bruno)

“Eu brinco falando que hoje, pra mim, meio que eu me sinto no Big Brother” (Sandra)

Em uma primeira análise, as aulas gravadas poderiam ser utilizadas como mecanismo de controle, na medida em que poderiam viabilizar como parâmetros de avaliação de normatividade da produtividade, além de pressionarem e constrangerem docentes na autonomia da condução da aula em sua livre expressão, ampliando um sentimento de monitoramento e vigilância sobre o trabalho (Carter; Stevenson, 2012).

Além disso, no contexto de mercado marcado pelos desdobramentos pandêmicos (Donaire, 2020), a instabilidade e insegurança do mercado acabam arrefecendo a resistência da força de trabalho. Conforme depõe Quitéria, que no âmbito da IPES:

“Há muita exigência, muita cobrança pela qualidade do trabalho docente. Porque é aquele papo, ah, se você não está com a qualificação, com a competência, é demissão. Não temos essa questão de ter estabilidade”.
(Quitéria)

O medo da demissão no momento pandêmico, amplia a sujeição dos docentes ao processo de trabalho e a terem que colaborar com sua própria exploração:

“Era esperado que fosse, que acontecessem cortes e que se a gente demonstrasse uma má vontade, uma espécie de má vontade em resolver questões que nem eram responsabilidade nossa, que isso poderia acelerar um processo de demissão” (Tamires)

“[...] você tem que ser o máximo, mas eu vou te pagar o mínimo. Por que eu vou te pagar o mínimo? Porque eu tenho um monte de gente que pode aceitar o mínimo” (Caio)

Como também apontaram Rhoads et al. (2015), estas transformações do capitalismo, agora amplificadas pela pandemia, resultam em um momento de crescente incerteza, ampliando as tensões entre aqueles que estão ocupando os postos de trabalho formal, na medida em que um contingente de desempregados e subempregados se avolumam, buscando quaisquer oportunidades de exercer a docência. Assim, o desemprego e a instabilidade ampliam-se no contexto pandêmico como mecanismos de controle e diminuição da resistência da força de trabalho.

Dessa forma, a partir dos relatos, aponta-se que o regime de trabalho no período pandêmico foi marcado pela intensificação do trabalho viabilizada por estratégias de controle que operavam para extrair o potencial produtivo dos docentes, ofuscando as contradições vividas na dinâmica de trabalho. O embricamento da dinâmica de trabalho no ambiente doméstico também potencializa este ofuscamento, ampliando as horas de trabalho sem que se perceba.

4.3 Ensino à distância como tendência? percepções e preocupações docentes

O futuro da educação e do trabalho docente, mediante os desdobramentos da pandemia também foi outro importante tema trazido à tona. Observa-se que já estava em curso, mesmo antes da pandemia, um processo de precarização da categoria (Benini et al., 2020; Gemelli; Closs; Fraga, 2020), uma vez que as modalidades à distância e a evasão de alunos passam a se intensificar:

“E até por uma situação relacionada à questão da ascensão do EAD, para muitas universidades, e foi o caso da nossa, foi impactante a perda de alunos do curso presencial” (Zélia)

“A gente já sabia que a educação estava pendendo cada vez mais para o digital, para a distância. A gente já sabia disso. Eu acho que a pandemia só veio acelerar esse processo que já estava instituído” (Geraldo)

No ápice deste processo, assim como identifica Silva (2020), delineiam-se incertezas sobre o impacto da tecnologia e da ampliação das modalidades à distância sobre o futuro da categoria:

“Olha, aí eu já vejo um problema. Sim, porque eu acho que a pandemia fez de nós mais descartáveis, nós professores universitários” (Hellen)

“Tiveram bastantes professores que foram mandados embora agora, professores que já tinham bastante tempo de casa, que foram mandados embora por conta da reorganização administrativa que eles fizeram” (Tamires)

De forma semelhante, Rhoads *et al.* (2015), ao discutirem os impactos das tecnologias assíncronas (MOOCs) no processo de trabalho docente, ressaltam a ampliação de exigências de novas habilidades, aumentando a competição entre trabalhadores. Os autores apontaram também o potencial de precarização e de diminuição de vagas de trabalho, uma vez que o curso ministrado por docentes poderia ser “gravado e podendo ser usado *ad eternum*” (Sandra), reduzindo o custos laborais e representando sobretudo o adensamento de um movimento de *comoditização* do trabalho docente (Miller, 1991).

A predominância do elemento tecnológico no processo de trabalho como canal de mediação dos espaços de aprendizagem, pode contribuir com a ampliação do ensino ao introduzir novas dinâmicas e ferramentas didáticas (Rhoads *et al.*, 2015). Não obstante, quando mediadas a partir de uma racionalidade mercadológica (Carter; Stevenson, 2012), potencializam também a incerteza e possível obsolescência do professor:

“Então eu vejo assim, o lado ruim é esse... é que a gente vai passar a ser obsoleto. Já está sendo, né? E só para reforçar, assim, eu não tenho nenhum problema em dar aula pelo computador, mas eu não queria que isso me colocasse na rua, entendeu?” (Hellen)

“Então, a gente tem lido muito, inclusive de concorrentes da IE onde eu trabalho, sobre demissões em massa de professores. E buscando uma conversão total para EAD. O EAD é mais barato para o aluno, o valor da mensalidade de um curso EAD é mais baixo do que a mensalidade de um curso presencial” (Sandra)

Outros docentes se mostram mais otimistas com o crescimento do ensino à distância, pois esta modalidade amplia o acesso das pessoas à educação superior, tanto no quesito financeiro quanto na abrangência geográfica viabilizada pela modalidade:

“Então os cursos *online*, você abarca um maior número de pessoas quando você dá *online*. Então, acho que a tecnologia está aí para ajudar... então, eu acho que vem para somar [...] eu fico imaginando, por exemplo, um aluno de cadeira de rodas. Imagina se ele pudesse ter aula na casa dele” (Elaine)

Neste sentido, há também a preocupação dos docentes a respeito do engajamento dos alunos com as aulas virtuais. Os relatos apontam que a falta de interesse, a dificuldade relativa aos recursos para o acesso às aulas, da mesma forma como observam Rhoads et al. (2015), poderiam aprofundar clivagens sociais ao não alcançarem estudantes com trajetórias menos favorecidas, aumentando também, para os docentes, o desafio da manutenção do interesse dos alunos na aula:

“O seu grau de concentração em casa é muito pequeno, e eu acho que isso reflete no aprendizado” (Nádia)

“Por mais que seja em tempo real, eles não aceitam não ter o professor em sala [...] perdi aquela sensação que eu podia exigir alguma coisa dos alunos, entendeu? (Hellen)

Na percepção de alguns docentes, entretanto, à medida que as dificuldades do ensino à distância se avolumam na própria experiência dos alunos, o processo de virtualização do ensino seria mais gradual, em que as modalidades tenderiam a modelos híbridos e não somente à distância:

“Acho eu que o sistema vai ser híbrido, você vai ter uma parte presencial e uma parte por vídeo... não vai ser diferente disso (Otávio).

“Eu vejo o ensino híbrido... não tem jeito, não tem saída, não tem volta, não tem alternativa” (Nádia)

Além disso, considerando que sua educação se torna “industrializada” e “massificada” (Gemelli; Closs; Fraga, 2020), questiona-se a qualidade do ensino e seu impacto nos alunos:

“Mas a gente sabe que existe uma busca forte em se tornar uma coisa de massa, e é o que a gente vê aí: muita gente que se forma, que tem diploma universitário, mas não consegue emprego de qualidade porque sua própria formação não o permite ir além do que ele poderia ser” (Caio)

Finalmente, reforça-se o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade menos desigual e na formação de indivíduos e cidadãos capazes, emancipados e ativos na construção do futuro. Ressalta-se ainda mais o papel da docência neste processo de condução e mediação, ainda que as atuais condições de trabalho sejam incompatíveis com esta responsabilidade. Como nos lembra Sandra: “*Antes das pessoas se tornarem médicas, advogadas, presidentes, CEOs, todos eles tiveram professores [...] ninguém merece trabalhar da maneira como a gente está trabalhando e não ter esse reconhecimento*”. Dessa forma, reitera-se ainda mais a necessidade da produção e manutenção de resistências à devastação do mundo do trabalho e da educação.

5. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as experiências de trabalho vivenciadas por professores universitários da rede privada de ensino ao migrarem para a modalidade de ensino remoto em decorrência dos efeitos da pandemia da COVID 19. Observou-se que a

experiência de trabalho vivenciada por estes docentes foi marcada pela intensificação, evidenciada no aumento quantitativo (carga horária, número de alunos por turma, etc.) e qualitativo (aumento de atividades administrativas, burocráticas, uso de tecnologia, etc.) de sua carga de trabalho, em jornadas extensas e não remuneradas, no incremento de alunos, disciplinas e funções administrativas, bem como na conversão (não compensada) de sua residência e recursos particulares em instrumentos de trabalho. Neste sentido, reforça-se como principal apontamento deste estudo, que a rápida resposta à pandemia por parte das IPES foi viabilizada pela exploração da força de trabalho docente que minimizaram os efeitos pandêmicos sobre a educação, mesmo diante do baixo apoio institucional e das incertezas laborais.

Assim, a partir da lente teórica da LPT, percebeu-se na experiência de trabalho destes docentes no período pandêmico o amplo uso do como ferramenta de trabalho e mecanismo de controle para assegurar o alinhamento e a adesão dos professores à nova dinâmica de trabalho intensificado. Os docentes se sujeitaram a estas contradições na medida em que as dificuldades no mercado de trabalho no período em questão se intensificaram, fator que arrefeceu as formas de resistência frente a incerteza do contexto pandêmico. Observou-se também que o trabalho realizado no ambiente doméstico pode contribuir com o ofuscamento das dimensões de trabalho e não-trabalho, fazendo com o tempo produtivo seja ampliado de maneira quase imperceptível, onde apesar do trabalhador não estar “no trabalho”, este permanece trabalhando. Neste sentido, postula-se que estas modalidades à distância e descentralizadas de um *locus* produtivo específico tendem a operar a partir deste indistinação do tempo produtivo. Dessa forma, esta pesquisa contribuiu para as discussões da LPT, ao delinear algumas características do funcionamento deste regime de trabalho descentralizado e de seu potencial para a exploração da força de trabalho.

Na percepção dos docentes, os desdobramentos da pandemia produziram efeitos significativos para o futuro do trabalho para a categoria, a começar pelo aumento das modalidades e cursos à distância, possivelmente em formatos híbridos. O trabalho tende a continuar intensificado e mais acirrado pelo aumento da disputa por vagas de trabalho e por novas exigências técnicas para acompanhar as transformações tecnológicas na área. Ainda que mais acessíveis do ponto de vista geográfico, as modalidades à distância também podem continuar a produzir clivagens sociais, uma vez que é mediada por recursos tecnológicos, cuja manutenção e acesso podem não ser tão abrangente como se supõe. Além disso, com a massificação de conteúdos, o aumento de alunos por turmas e a intensificação laboral dos docentes suscitam os questionamentos acerca da qualidade da educação no futuro pós-pandêmico.

Esta pesquisa se limitou à investigação das experiências de trabalho no período pandêmico de docentes de nível superior em IPES no Rio de Janeiro. Além disso, cabe ressaltar que, apesar do reconhecimento de que o trabalho remoto possa intensificar um contexto de desigualdade social e ratificar as desigualdades de gênero, classe e raça, esta pesquisa não

aprofundou o debate destes marcadores sociais. Entende-se que tais discussões são amplas e complexas e que necessitam ser analisadas com a devida profundidade em futuras pesquisas.

Adicionalmente, entende-se que o formato da pesquisa não possibilita generalizações empíricas, mas contribui como uma exploração mais aprofundada das vivências dos docentes. Demais pesquisas poderão investigar docentes da rede pública e seus principais contrastes e aproximações. Outra possibilidade é a investigação do processo de trabalho no contexto pandêmico de professores do ensino infantil, fundamental e médio, bem como de cursos preparatórios. Além disso, o processo de trabalho docente poderia ser analisado em outros contextos econômicos, sociopolíticos e geográficos, como em outros países da América Latina. Finalmente, próximos estudos poderiam explorar os desdobramentos para o futuro do trabalho docente e da educação no período pós-pandêmico.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DO ENSINO SUPERIOR. **ABMES**: Até o fim de abril, 78% das faculdades particulares migraram aulas para ambientes virtuais. 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3770/ate-o-fim-de-abril-78-das-faculdades-particulares-migraram-aulas-para-ambientes-virtuais>> Acesso em: 20 de Maio de 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da Servidão**: O novo proletariado de serviços na era digital (1st ed.). São Paulo: Boitempo. 2018.
- ADLER, P. S., FORBES, L. C.; WILLMOTT, H. Critical Management Studies. **Academy of Management Review**, v.1, n. 1, p. 119–179. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/078559808>
- ALLMER, T. Academic Labour, Digital Media and Capitalism. **Critical Sociology**, 45(4–5), 599–615. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0896920517735669>
- ARAÚJO, J.; MOURÃO, A. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, 47, 1–17. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147226325>
- BENINI, E.; FERNANDES, M.; PETEAN, G.; PENTEADO, R.; MAGNIN, L. Educação a distância na reprodução do capital: entre a ampliação do acesso e a precarização e alienação do trabalho docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, 18(3), 1–15. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00307>
- BOEIJE, H. **Analysis in Qualitative Research** (1o). SAGE Publications. 2010.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do Trabalho no século XX** (3 Ed.). Rio de Janeiro: Guanabara. 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020a. Seção 01, p. 39.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 1.038, de 7 de Dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 233-A, 18 mar. 2020b. Seção - Extra A, p. 1
- BURAWOY, M. **Manufacturing Consent**: Changes in the labor process under monopoly capitalism. University of Chicago Press. 1979.

- CARTER, B.; STEVENSON, H. Teachers, workforce remodelling and the challenge to labour process analysis. **Work, Employment and Society**, 26(3), 481–496. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0950017012438579>.
- COSTA, C.; GOULART, S. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR**, 16(3), 396–409. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395165788>
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Misto** (3a Ed.). ARTMED. 2010.
- DONAIRE, R. Cuarentena escolar y automatización del trabajo docente. Olhares: **Revista Do Departamento de Educação Da Unifesp**, 8(2), 147–157. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10809>
- EZZY, D. **Qualitative Analysis: Practice and innovation** (1st ed.). London: Routledge. 2002. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315015484>
- FITZGERALD, S., MCGRATH-CHAMP, S., STACEY, M., WILSON, R., GAVIN, M. Intensification of teachers' work under devolution: A 'tsunami' of paperwork. **Journal of Industrial Relations**, 61(5), 613–636. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022185618801396>
- GEMELLI, C.; CLOSS, L.; FRAGA, A. Multifformidade E Pejotização: (Re)Configurações Do Trabalho Docente No Ensino Superior Privado Sob O Capitalismo Flexível. REAd. **Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), 26(2), 409–438. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.289.101464>
- GUSSO, H.; ARCHER, A.; LUIZ, F.; SAHÃO, F.; LUCA, G.; HENKLAIN, M.; PANOSSO, M.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, 41, 1–27. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.238957>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da Educação Superior**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>> Acesso em: 20 de Maio de 2021.
- JOWSEY, T.; FOSTER, G.; COOPER-IOELU, P.; JACOBS, S. Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. **Nurse Education in Practice**, 44(January), 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102775>
- KNIGHTS, D., & WILLMOTT, H. (Eds.). **Labour Process Theory**. Palgrave Macmillan UK. 1990. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20466-3>
- LOW, M. P., & BU, M. Examining the impetus for internal CSR Practices with digitalization strategy in the service industry during COVID-19 pandemic. **Business Ethics, Environment and Responsibility**, 31(1), 209–223. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/beer.12408>
- MILLER, H. Academics and their Labour Process. In C. Smith, D. Knights, & H. Willmott (Eds.), **White-Collar Work** (pp. 109–137). Palgrave Macmillan UK. 1991. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-349-09476-9_6
- PRICE, A., MANSFIELD, C., & MCCONNEY, A. Considering “teacher resilience” from critical discourse and labour process theory perspectives. **British Journal of Sociology of Education**, 33(1), 81–95. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.614748>
- REID, A. Understanding Teachers' Work: Is there still a place for labour process theory? **British Journal of Sociology of Education**, 24(5), 559–573. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569032000127134>
- RHOADS, R. A., CAMACHO, M. S., TOVEN-LINDSEY, B., & LOZANO, J. B. The Massive Open Online Course Movement, xMOOCs, and Faculty Labor. **The Review of Higher Education**, 38(3), 397–424. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1353/rhe.2015.0016>
- SILVA, A. F. DA, ESTRELA, F. M., LIMA, N. S., & ABREU, C. T. D. A. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, 30(2), 2–5. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300216>

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO DO RIO GRANDE DO SUL. (SINPRO/RS) **Pesquisa Realidade Docente 2021/RS**. 2021. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Pesquisa-Docentes-Análise-Preliminar-2021.pdf>>. Acesso em: 20 de Maio de 2021.

SMITH, C. Go with the Flow: Labour Power Mobility and Labour Process Theory. In: P. Thompson & C. Smith (Eds.), **Working Life**. Palgrave Macmillan UK. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-137-11817-2>

SOUZA, K. R. DE, SANTOS, G. B. DOS, ROCHA, G. L. DA, RODRIGUES, A. M. DOS S., GOMES, L., FELIX, E. G., & PEIXOTO, R. B. Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação. In: C. AFFONSO, C. FERNANDES, G. FRIGOTTO, J. MAGALHÃES, V. MOREIRA, & V. NEPOMUCENO (Eds.), **Trabalho docente sob fogo cruzado** (vol. 2). 2021.

THOMPSON, P., & SMITH, C. Labour power and labour process: Contesting the marginality of the sociology of work. **Sociology**. 3(5), 913–930. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038509340728>

VIEIRA, M. M. F.; CALDAS, M. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 1, p. 59-70, 2006.