

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO

THE PRECARIZATION OF TEACHING WORK AND THE LOGIC OF COMPETENCES UNDER THE AEGIS OF NEOLIBERALISM.¹

José Ailton Carlos Lima CORREIA

Graduação em Teologia, Filosofia e História; Mestrado
em História e Filosofia da Educação (UNIMEP); e
Doutorando em Educação (UNIMEP) Núcleo de Pesquisa:
Cultura, História e Filosofia da Educação.
E-mail: pr.ailton@hotmail.com.br

Jeanecristina da Silva Oliveira de SOUZA

Graduação em Pedagogia (UFMS); Mestrado em Educação
(UFMS); e Doutoranda em Educação (UNIMEP) Núcleo de
Pesquisa: Trabalho Docente, Formação de Professores e
Políticas Educacionais.
E-mail: jeanecristina830@gmail.com.

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo abordar o conceito de competências, a flexibilização do trabalho docente e a sua correlata precarização sob a égide do neoliberalismo, bem como apontar a necessidade de resistir à consequente banalização da injustiça social na docência. Para tanto, usamos a revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa. Estudos nos revelam que docentes de diversos níveis e modalidades de ensino no Brasil são enredados na teia produtivista do mercado: têm assumido diversas funções dentro da escola; cumprem exigências cada vez maiores; têm seus direitos trabalhistas atacados; são desvalorizados a prestadores de serviço; e perdem a autonomia do trabalho docente; o que, em grande medida, gera adoecimento psíquico pelo inevitável “consentimento”. Por fim, destacamos a reflexão sobre a necessidade de luta e resistência pela preservação das categorias trabalho docente, instituição educacional e educação, constantemente desafiados pela lógica do neoliberalismo.

PALAVRAS-CHAVE

Precarização, Flexibilização, Competências, Trabalho, Banalização.

ABSTRACT

This essay aims to approach the concept of competences, the flexibilization of teaching work and its related precariousness under the aegis of neoliberalism, as well as to point out the need to resist the consequent trivialization of social injustice in teaching. Therefore, we used the literature review as a research methodology. Studies reveal that teachers of different levels and teaching modalities in Brazil are entangled in the productivist web of the market: they have assumed different roles within the school; meet ever-increasing demands; have their labor rights attacked; are devalued to service providers; and lose the autonomy of teaching work; which, to a large extent, generates

¹ “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento De Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil”.

psychic illness due to the inevitable “consent”. Finally, we highlight the reflection on the need for struggle and resistance for the preservation of the categories teaching work, educational institution and education, constantly challenged by the logic of neoliberalism.

KEYWORDS

Precariousness, Flexibilization, Skills, Work, Trivialization.

INTRODUÇÃO

Adotamos o entendimento de Pierre Dardot e Christian Laval sobre o conceito de Neoliberalismo, no livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016, p.7): “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as esferas da vida”. Nesse sentido, para potencialização de seu próprio mercado, o Neoliberalismo extrapolou as fronteiras da objetividade econômica padrão para intervir na subjetividade humana.

E, esse fenômeno neoliberal alcança, em especial, a educação, o educador e suas relações trabalhistas como apontam OLIVEIRA (2004) e BARRETO (2004), criando novos comportamentos e inconsciências para a funcionalidade e competitividade do mercado através da “lógica das competências”, o que provoca, inexoravelmente, formas de precarização no trabalho e adoecimento psíquico – não são poucos os docentes com licença médica –, pois: “a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT & LAVAL, 2016, p.17).

À guisa desses primeiros comentários, apontaremos a partir de LAVAL (2004), em seu livro *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público* e outros autores, como o “conceito de competência”, e a “flexibilização do trabalho docente”, contribuem para a autoafirmação do Neoliberalismo. Pois, a partir de um discurso positivista, carregado de contradições, atua-se pelo retrocesso de formas de trabalho na docência, por meio da “exclusão-includente” ou da “inclusão-excludente”, precarizando as relações sociais trabalhistas da Educação como destaca KUENZER (2002).

No percurso de nossas análises, debateremos o *conceito de precarização* dialogando fortemente com a *categoria de banalização do mal de Hannah Arendt*, ressignificado por Christophe Dejours em seu livro *A banalização da injustiça social* pela assertiva pergunta:

Por que aceitamos as condições impostas pelo mercado neoliberal, que são cada vez mais degradantes, pondo em risco a autenticidade do sentido da relação educacional e a própria integridade física e mental do educador? O autor traz uma resposta inquietante, a partir de certo consentimento alienante: “funciona porque homens e mulheres consentem em dele participar maciçamente (DEJOURS, 2007, p17)

Portanto, o objetivo do texto é deslindar o conceito de competências no cenário da docência, a flexibilização do trabalho docente e a sua correlata precarização no quadro das relações neoliberais, bem como apontar a necessidade de resistir à banalização da injustiça social como fenômeno decorrente desses primeiros.

Considerando que há uma farta revisão bibliográfica que denuncia a aparelhagem do Estado (ALTHUSSER, 1999), e diversos autores que discutem “o porquê” da aceitação à lógica do “jogo da mercadorização” na educação e, conseqüentemente, a instituição escolar aos desígnios do Neoliberalismo, pretendemos contribuir para o fortalecimento de tal debate.

Por fim, destacaremos a imprescindível retomada dessa discussão: das necessárias formas de resistência e luta contra o Sistema hegemônico neoliberal. *Se não podemos recusar as estratégias do Sistema, que não são locais, mas perspectivadas em âmbito global, como poderíamos criar táticas de insubordinação e combate ao que está diante de nós?* Concluiremos, assim, que não há respostas reducionistas ou prontas, mas podemos nos apropriar do “estranhamento reflexivo”, através desse artigo, para a contribuição do fortalecimento da consciência crítica e autônoma no Educador e para a Educação.

Esse é o principal objetivo de nosso trabalho: contribuir para que ações criativas de lutas e resistências possam ser incorporadas em nossa prática de ação educacional.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA OU PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?

Ao refletirmos sobre todas as transformações, que a Escola pública vem sofrendo nos últimos trinta anos, não podemos deixar de perceber os condicionantes históricos, culturais e sociais que envolvem essas mudanças. *Pensar, o que levou a Escola a se modernizar? Quais objetivos estão implícitos nessas mudanças? Quais discursos permeiam e sustentam essas reformas? Como o trabalho docente é afetado por essas mudanças? E, como essas problematizações podem ser respondidas em um mundo orientado pela hegemonia neoliberal?*

Conforme (OLIVEIRA 2004, p. 1.140): “[...] escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou”. Porém, a autora adverte que isso não significa que atualmente o ensino promovido seja pautado na democracia, coletividade, participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, de forma a promover um ensino de qualidade.

As reformas promovidas por diversos governos, materializavam-se por meio de regulamentações que difundiam uma nova forma de organização escolar e de trabalho docente. Conceitos como “autonomia, participação, democratização” foram reinterpretados e empregados de forma a legitimar as mudanças. Na prática, a nova organização escolar não veio acompanhada de adequações necessárias, o que pareceu contribuir para a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Nessa lógica de *mudanças sem transformações*, percebe-se um alinhamento às exigências do Neoliberalismo global, “em especial, a transformação do Estado pelas políticas neoliberais e a importância decisiva do conceito operacional de “capital humano” (LAVAL, 2004, p.10).

Acerca dessas mudanças, (BARRETO, 2004) afirma que as políticas educacionais formuladas na virada do século XX para o século XXI constituíram-se a partir de discursos bem elaborados, embasados em gerencialismo e neotecnicismo associados à lógica das competências, algo que se estende até os dias atuais. Infere-se que esses discursos, apresentavam, e ainda apresentam, jogos de simulacros e apropriações de termos polissêmicos que buscam sustentar a análise da educação apartada de seus determinantes históricos e sociais.

(BARRETO, 2004) adverte que *deslocamentos de sentidos* são utilizados como estratégias discursivas importantes os quais manifestam as novas concepções hegemônicas. Sendo assim, no campo educacional, expressões como *consumidores, clientes, pacotes, produtos, resultados*, entre outros... têm sido usadas para legitimar essa concepção gerencialista como destaca a autora (*op.cit.*, 2004, p. 1185): “[...] é possível verificar que tal recorrência funcionou na preparação do cenário para o deslocamento da educação mesma para o setor de serviços, capitaneada pela Organização Mundial do Comércio (OMC) nos termos da sua regulamentação no GATs²”.

² GATS “é então o primeiro acordo multilateral sobre serviços e funciona como um molde para que os países se comprometam na medida de seus interesses, regulando os tipos de medidas referentes à não-discriminação, transparência e regulamentação doméstica (ABREU, 2005)”.

(LAVAL, 2004) destaca que o uso estratégico da palavra “competência” diz respeito à nova forma de gestão de recursos humanos, tanto nas empresas quanto nas escolas.

Trata-se de uma noção polissêmica que aparentemente esboça neutralidade, e tem sido usada em diversos espaços sociais. Devido a essa possibilidade de ser empregada a partir de múltiplos sentidos, por vezes pode conduzir a progressos ou a retrocessos. Sendo assim, é necessário compreender como essa noção de competência tem sido associada ao campo educacional.

Entende-se por competência: “[...] aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p. 55). Atualmente, está presente nos discursos que sustentam reformas e relações de força, entre os grupos sociais, como sinônimo de conhecimento e atualização. Essa competência está intimamente ligada à exigência de eficácia e a flexibilização dos trabalhadores na sociedade da informação, como argumenta (LAVAL, 2004, p. 55).

Nessa lógica de eficácia e produtivismo, os chefes e gerentes de empresas buscam mensurar o desempenho de seus empregados. Por isso, aplicam avaliações com objetivo de verificar as “competências” sobre o fazer do indivíduo avaliado. Esse fato implica em uma desqualificação do diploma e retira deste título seu valor que era considerado estável e seguro. (*op. cit.*, 2004).

Tal processo de desqualificação, ou, retrocesso de qualificação do diploma, revela como o mercado passou a atribuir os “valores profissionais” aos empregados. Ou seja, o diploma que já revelava a qualificação profissional do indivíduo já não garante no mercado de trabalho a estabilidade do indivíduo, o qual precisará ser constantemente avaliado para “verificação de suas competências”. Isso indica, que o Estado (garantidor primeiro) do valor pessoal do indivíduo, por meio do diploma emitido por suas Instituições, hoje, tem seu papel substituído pelo mercado.

A categoria “competência” refere-se a uma estratégia de “comportamento instrumental” adaptado às necessidades da empresa; assim, não se agrega mais direitos aos trabalhadores, e não os vincula a nenhum grupo de trabalho, reconhecendo-os como uma categoria ou classe que seja ligada por uma história construída coletivamente.

Nesse caso, (LAVAL, 2004) nos faz lembrar que as características do trabalhador fordista foram substituídas pela “personalidade global” pertencente a um trabalhador adaptado às necessidades impostas pelo mercado Neoliberal. Construiu-se, assim, o conceito de capital humano. Sobre esse fato (OLIVEIRA 2004, p. 1129) aponta:

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização

A partir da substituição da “qualificação” pela “competência”, o papel da escola vem sofrendo alterações no sentido de atender às necessidades de formação de mão de obra cada vez mais gerais e produtivistas para o mercado. Busca-se, então, formar indivíduos mais adaptáveis, comunicativos, que saibam trabalhar em equipe, e que tenham iniciativa para resolver problemas, além de outras competências ‘genéricas’. A finalidade é garantir às empresas maior competitividade para o mercado, ressalta (LAVAL, 2004).

Nas palavras de SAVIANI (2011, p. 440) revela-se a lógica perversa da reorganização do trabalho escolar e do ensino por competências na Escola:

[...] cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método de qualidade total”, que tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo e suas formas de organização

Na intenção de atender à essa exigência de “competência” na Escola, os professores são convocados a se tornarem tutores, mediadores, ou guias dos estudantes ao encontro do aprendizado. Adota-se a metodologia de trabalho docente focada no “aprender a aprender”, distanciada da tradução precípua de transmitir conhecimento a seus alunos. Dessa forma, os docentes são convocados a se adaptarem às demandas de indivíduos e de grupos pluriculturais (LAVAL, 2004).

Dentre as competências a serem desenvolvidas pelos indivíduos destacam-se: “criatividade, iniciativa, aptidão para resolver problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercícios de responsabilidades, aptidão ao aprendizado e à reciclagem”, destaca LAVAL (2004, p. 60). Diante disso, novos referenciais de formação são elaborados por “especialistas em educação”, ligados ao mundo corporativo global.

As formas de ensino estão sendo reformatadas, adequando-se à lógica das competências, uma taylorização e burocratização do ensino. Essa lógica de competências que visa tornar o ensino “técnico”, conecta-se quase que automaticamente ao mundo das empresas. Permite correlacionar ou articular a “gestão dos fluxos escolares” com a gestão de recursos humanos das empresas (*Ibidem*, 2004, p. 62).

Nesse sentido, a noção de “competência docente” harmoniza-se ao discurso do “aprendizado ao longo da vida” em busca de eficácia, polivalência e flexibilidade do trabalhador em nome de um saber prático e útil.

E, na defesa da “pedagogia das competências”, os promotores de tal forma de ensino, desenvolvem discursos que tratam do “respeito à equidade” e eliminação de qualquer forma de diferenciação por classe, afirmando que o imperativo geral da pedagogia das competências é o controle fino e de avaliação rigorosa com normas iguais para todos (*Ibidem*, 2004). Do ponto de vista de (OLIVEIRA, 2004, p. 1139):

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho

A contradição que se estabeleceu foi justamente a tentativa de mobilizar o aprendizado dos alunos, contudo desfavorecendo as disciplinas científicas e culturais; ou seja, o saber socialmente e historicamente acumulado em sociedade foi substituindo por: “engajamentos associativos, experiência prática, espontânea ou informal, equivalem aos saberes que estudos escolares, a educação física e/ou a cultura proporcionam aos indivíduos” (LAVAL, 2004, p. 63).

Em outras palavras, a lógica das competências prioriza qualidades úteis à empregabilidade dos sujeitos, acima dos conhecimentos realmente apropriados aos indivíduos, o que incide num processo de “desintelectualização” e de “desformalização” do processo de ensino e aprendizagem (LAVAL, 2004).

De acordo com (SAVIANI, 2011) o indivíduo já não pode esperar da escola um diploma que seja garantia da mobilidade social, mas apenas a possibilidade de concorrer a uma vaga de emprego. Para isso, precisa se tornar um indivíduo mais competitivo no mercado de trabalho, saber fazer

escolhas para se tornar mais adaptado às necessidades da fase atual que se encontra o Capitalismo de hoje. Nas palavras de (SAVIANI, 2011, p. 431):

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos, dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

Entende-se assim, que o Ensino inicial é, compreendido como uma “formação inicial” que prepara o indivíduo para sua atuação no mercado de trabalho. Nessa ótica, o que se espera dos trabalhadores não é apenas uma especialização muito restrita, e sim, uma “base de competências” de um trabalhador polivalente e flexível. A “empregabilidade” tornou-se o conceito central resultante de uma “formação por competências e ao longo da vida”. A escola passa a se adaptar para adaptar os futuros trabalhadores assalariados, destaca (LAVAL, 2004).

O trabalhador flexível torna-se um referencial para formação escolar e para preparação de atitudes esperadas desse indivíduo:

[...] em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele “se autodiscipline”, não acontece sem um certo aumento do saber (LAVAL, 2004, p. 15).

De acordo com (KUENZER, 2002), há duas modalidades desse “conceito de flexibilização” que podem ser notadas nas escolas públicas, em especial, nas particulares. A primeira seria entendida como “exclusão includente”, que está ligada às estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal e (re) incluí-lo de “forma precarizada” por mecanismos como: a (re) contratação do trabalhador com salários mais baixos na própria empresa (mesmo que tenha registro em carteira) e/ou através de empresas terceirizadas; assumir a prestação de serviços como autônomo; tutoria de ensino à distância (EAD); e a ampliação escamoteada da jornada de trabalho, sem direitos econômicos e/ou legais, entre outros.

Na perspectiva da segunda flexibilização, a “inclusão excludente”, trata-se da lógica de adaptação Neoliberal da mão de obra de desempregados para a inclusão no mercado de trabalho pelo processo educacional, tais como: a “formação instantânea” em Instituições superiores de

idoneidade discutível; formação empobrecida de licenciaturas à distância; aproveitamento de disciplinas, sem critério, para o enxugamento dos currículos programáticos; e outros meios que esvaziam a condição inerente da autenticidade do ser docente.

São modalidades disfarçadas do discurso de inclusão, mas que escondem a desfaçatez mercantil de uma formação precarizada para se alinhar ao grande Sistema Neoliberal.

Desse modo, o Neoliberalismo vai se apropriando da escola e da força de trabalho dos trabalhadores educacionais, numa dialética entre “exclusão includente” e “inclusão excludente”.

Para ilustrar essa nova modalidade de conduta mercadológica, exigida dos professores no contexto do Neoliberalismo, apresenta-se a seguir, dois excertos de (SAVIANI, 2011, p. 447) pelos quais estão retratados o trabalho do professor no tecnicismo e conforme o neotecnicismo no contexto dos anos de 1970:

O professor deveria ser eficiente e produtivo. Atingir o máximo de resultado com o mínimo de dispêndio. Deveria racionalizar, planejar suas atividades. Para isso havia a semana de planejamento, em que deveria preencher certo número de formulários, indicando coisas como objetivos educacionais, instrucionais, estratégias, conteúdos, procedimentos didáticos, avaliação somativa ... “ser disciplinado era um módulo que fazia parte de um pacote. Seguir os planejamentos “seria atingido automaticamente. Teria que ajustar ritmo do processo pedagógico. A tal ponto que ele poderia ser substituído indiferentemente, sem prejuízo do processo, por qualquer outro professor ou mesmo por uma máquina de ensinar

A partir dos anos de 1990, novas exigências são feitas aos professores; exigências essas que vão além da racionalização, e dos planejamentos com seus objetivos detalhados, expõe (SAVIANI, 2011, p. 449):

Continua-se pedindo que o professor seja eficiente e produtivo, mas não precisa mais seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. Os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo do aprender a aprender. Cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentados da atividade docente, todos eles aludindo questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta vozes parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que a partir de uma formação inicial aligeirada de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre a própria prática, apoiado em oficinas [...] habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da inclusão excludente, do aprender a aprender e da qualidade total

A exemplo disso, podemos citar no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental e médio, organizada para fins de desenvolvimento de competências, e a partir desse

instrumento ocorre uma adequação dos livros didáticos, das avaliações em larga escala e da formação dos professores.

Devido a limitação de páginas deste trabalho, abordaremos como as investidas neoliberais têm afetado o trabalho, a saúde psíquica e a formação docente nas escolas públicas e, também, particulares no Brasil.

DA PRECARIZAÇÃO À BANALIZAÇÃO DA INJUSTIÇA SOCIAL NA DOCÊNCIA

Como retratado no item anterior, são muitas as novas exigências impostas aos trabalhadores docentes em nome da “inovação”; mas essas exigências, muitas vezes implícitas ou subjetivas, em discursos polissêmicos, legislações e programas, desencadeiam adoecimento e culpabilidade nos/dos Professores.

Os docentes são pressionados a dominar novas práticas e novos conhecimentos para desenvolvimento de suas funções. As novas exigências, de maneira geral, são colocadas como algo natural, uma “novidade necessária”; por exemplo, na iniciativa da construção de projetos pedagógicos, na transversalidade dos currículos e disciplinas, nas avaliações formativas, entre outras, e muitas vezes assumindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de determinados programas. (OLIVEIRA, 2004).

Tratam-se, portanto, de exigências em sobreposições à formação docente, cada vez mais desumanas, às práticas educacionais formativas, as quais desembocam, em grande medida, em certos adoecimentos psíquicos nas relações de trabalho e educação, no análogo à banalidade do mal³ nas relações sociais de Ensino.

Em seu livro *A banalização da injustiça social* (2007), Christophe Dejours, psicanalista sobre o trabalho na França, descobre que na origem do “consentimento do trabalhador” e suas relações trabalhistas sob a égide do Neoliberalismo está o “medo do desemprego e a culpa por não ser eficiente o bastante”; que para fazer funcionar a máquina Neoliberal, acabamos por cometer atos que reprovamos.

³ Banalidade do mal. Segundo Hannah Arendt, em seu clássico livro *O julgamento de Eichmann em Jerusalém* (1999), Adolf Eichmann, o agente responsável pela logística dos judeus aos campos de concentração, diante do tribunal em Jerusalém, se dizia apenas um cumpridor de ordens do Sistema nazista. Logo, a partir dessa experiência, Arendt construiu o conceito de *banalidade do mal* como o fenômeno da recusa do caráter humano alicerçado na negativa da reflexão ética e na tendência de não assumir a responsabilidade de seus atos praticados.

Dejours mostra em seus estudos, como criamos mecanismos de defesas para suportar o sofrimento – padecido e/ou infligido – sem perder a razão: “é por intermédio do sofrimento no trabalho que se forma o consentimento para participar do sistema. E quando funciona, o sistema gera, por sua vez, um sofrimento crescente entre os que trabalham” (DEJOURS, 2007, p.17).

Portanto, a *banalização da injustiça social no trabalho docente*, e, em outros setores da área trabalhista no Neoliberalismo, se consolida na medida em que as pessoas, diante da necessidade, ou da carência de recursos materiais, sem justificar tais atos antiéticos e contra a própria consciência humana, “consentem” em participar da lógica do Sistema, puramente mercadológico e com vista a resultados: “para manter seu lugar, conservar seu cargo, sua posição, seu salário, suas vantagens e não comprometer seu futuro e até sua carreira, ele precisa aceitar “colaborar” (DEJOURS, 2007, p.71). Segundo (CORREIA, 2018, p.92):

Nesse sentido, o trabalhador precisa doar o ser, superar as dores provocadas pelas exigências laborais quase desumanas, viver na perspectiva de uma fidelidade canina aos superiores. Também, não é raro se sentir culpado por nunca ser o suficientemente competente diante das estrondosas transformações e novas exigências no mercado, o que faz do trabalhador um humano sempre aquém das exigências do seu trabalho

Desta forma, o trabalhador precisa trabalhar sempre e cada vez mais, sempre justificando a sua função com eficiência; carregando, assim, uma espécie de “dívida e culpa”, fazendo do trabalhador um servo dócil, um escravo-voluntário (BOÉTIE, 2017, p.32):

Coisa realmente admirável, porém tão comum, que deve causar mais lástimas que espanto, ver um milhão de homens servir miseravelmente e dobrar a cabeça sob o jugo, não que sejam obrigados a isso por uma força que se imponha, mas porque ficam fascinados e por assim dizer enfeitiçados somente pelo nome de um, que não deveriam temer, pois ele é um só, nem amar, pois é desumano e cruel com todos

Na escravidão por “dívida e culpa”, encontramos um poderoso “componente psico-ideológico” para o desenvolvimento da subalternização da consciência humana: ao contrário do escravo capturado ou prisioneiro de guerra, o escravo por “dívida e culpa” não tem revolta em relação ao seu dono; ao contrário, vê no seu esforço e dedicação formas de produzir sempre mais, de modo a reconquistar a liberdade perdida e ser reconhecido socialmente.

Assim, como realça Dejours, homens e mulheres de bem se veem obrigados à submissão do Sistema, criando defesas para a sobrevivência no trabalho, cheias de engenhosidades, sutilezas e

criatividades: “Destarte, para se submeterem às novas estratégias das relações de trabalho, homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento padecido no trabalho. As “estratégias de defesa” são sutis, cheias mesmo de engenhosidade, diversidade e inventividade” (DEJOURS, 2007, p. 18).

Nesse sentido, não são poucos os trabalhadores da educação que são acometidos com doenças psíquicas: depressão, pânico, desmotivação profissional, crise de identidade, fobia social, insônia... e tantos casos psicopatológicos que, apesar de fartamente catalogados, ainda sofrem discriminação do Estado e da própria sociedade.

Além dessas questões, outros problemas contribuem para o processo da “precarização do trabalho docente”. Muitas vezes os professores são constrangidos a assumirem funções que não são de sua responsabilidade, e desempenham diversos papéis como: assistente social, enfermeiro, psicólogo etc. Essas exigências, segundo (NORONHA, 2001) *apud* OLIVEIRA (2004, p. 1132), corroboram para “um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Fato decorrente da escola pública assumir múltiplos papéis que exigem do professor uma “super formação”, muito além do que está preparado.

Logo, o fenômeno da flexibilização, pela “exclusão-includente” ou “inclusão-excludente”, em nome da standardização das grandes mudanças no Neoliberalismo, na prática, está gerando a “precarização das relações de trabalho na educação”, seja nas esfera pública ou particular: do ensino básico à pós-graduação:

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

As constatações dessa “precarização”, tanto na esfera pública e particular, que geram padecimentos psíquicos importantes na classe trabalhadora docente, cujo intuito maior desse artigo é a conscientização e a abertura de pautas de discussão para esse fenômeno aviltante, pouco percebido pelo “verniz neoliberal de benefícios e empregabilidades”, são muitas e fartamente catalogadas em revisões bibliográficas, mas que devem ser enfatizadas pela premente urgência:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Com a relevância de um “Estado mínimo” Neoliberal, “a flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia das empresas” (OLIVEIRA, 2004, p.1139).

Segundo a perspectiva que se abre pela conscientização desse “fenômeno da precarização”, e sua correlata “banalização da injustiça social” nos meios produtivos, em especial, nas relações de trabalho docente, que acossa os seus trabalhadores com doenças psíquicas – dívida e culpa – pelo medo da desempregabilidade, pela lógica da flexibilização do mercado de trabalho, será preciso resistir:

É preciso lutar contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases da escola pública. E, por outro lado, não se deve esquecer que esse sistema hierarquizado não é nacional, mas mundial. Resistência local e contramedidas são necessárias, especialmente as que visam mais igualdade entre os estudantes, mas o que aparece cada vez mais claramente é que a lógica de conjunto do neoliberalismo só pode ser combatida em um terreno mundial (LAVAL, 2007, p.14)

Conforme (OLIVEIRA, 2010), o trabalho docente sempre será um ato de realização no processo educativo, fruto da contextualização dos seus fatores sociais, políticos e históricos, sem ser reduzido a mercadorização de sistemas dominantes. Ou seja, a educação está inscrita na tensão entre a adaptação social e a não conformação com as práticas de sociabilidade que descaracterizam o humano, a educação e a sociedade.

O “termo docência” tem origem no *latim* e se traduz como: “ensinar, instruir, mostrar, indicar, e dar a entender”. E, o “termo trabalho” diz respeito a transformação da natureza pelo homem para a sua sobrevivência, como afirma (OLIVEIRA, 2010). Logo, pode-se considerar que o “trabalho docente” é aquilo que o educador realiza com a finalidade de transformar, não o mundo e suas ideologias, mas mentalidades para que o homem e sociedade sejam mais justos e solidários,

o que nos faz refletir, criticamente, que o educador não pode se alienar de suas relações produtivas de trabalho: *a educação e o seu autêntico labor educacional*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É compromisso ético irrecusável, assemelhando-se ao imperativo categórico kantiano⁴, que os trabalhadores da educação, como somos, os quais acreditam na educação formativa integral, crítica, autônoma e reflexiva, para que a sociedade seja menos injusta e mais igualitária, analisem esse “fenômeno da precarização do trabalho docente” e a sua lógica das competências sob a égide do Neoliberalismo, tendo em vista que, segundo (LAVAL, 2004, p.13) “o sistema educacional brasileiro supera o sistema nacional francês em Neoliberalismo. E o Brasil é pioneiro em relação a outros países europeus no quesito “capitalismo escolar universitário”.

A banalização da injustiça social, imbricada ao contexto da educação, precisa ser continuado objeto de pesquisa, pois são muitos os casos de adoecimento psíquico e esmorecimento da prática educacional pela perspectiva do “desvalor do trabalho docente” em nossa sociedade, agravado pelo fato da tendência mercantilista do Neoliberalismo em tratar a educação e o educador como produtos, meros prestadores de serviço que, cada vez mais sentem-se dentro da “jaula de aço” (WEBER, 1997, p.259) nas relações de mercado, que a tudo coisifica.

Precisamos encontrar uma saída, um “freio de emergência” para esse “trem desgovernado do progresso neoliberal”, como se referiu (LÖWY, 2005, p.155) citando Walter Benjamin: “Walter Benjamin utiliza também a alegoria do trem, mas para inverte-la dialeticamente: o trem da história avança em direção ao abismo, a revolução é a interrupção dessa viagem rumo catástrofe”.

Logo, *Palavras de ordem* portam um tom revolucionário: refletir/conscientizar/resistir. Se não podemos estrategicamente enfrentar o “Todo do sistema”, podemos forjar táticas de guerrilha pelas “partes”, através de contravenções locais, insubmissões criativas pontuais diante do poder do mando padronizante que se impõe à educação, educador e escola, resistindo, assim, aos ditames da massificação para o mercado.

⁴ Imperativo categórico no sentido Kantiano da expressão, ou seja, no agir por dever.

Creemos que o próprio ato de se insurgir, não se conformar, ainda que seja em pequenos gestos e posicionamentos, já é um “modo de sobrevivência e saúde psíquica” contra os ataques da “banalização da injustiça social”.

Destarte, é urgente conscientizar os profissionais da Educação para o engajamento, luta e resistência às investidas neoliberais, as quais cada vez mais precarizam e flexibilizam o trabalho docente, tornando essa lógica nefasta uma prática normatizada no ambiente educativo.

Nesse sentido, é imperioso identificar nos discursos neoliberais polissêmicos, os quais estão presentes nas recorrências discursivas, como “inovação”, “benefícios”, “competências”, “flexibilização”, “atualização educacional”, entre outras narrativas sob o manto do desenvolvimento educacional progressista, a existência de uma lógica de conformação ao Sistema neoliberal.

Para tanto, é importante fortalecer as formações continuadas desses profissionais na área da educação, abrindo espaços privilegiados para a reflexão sobre a própria prática educativa em diálogo com os pares na instância educacional, a fim de não permitir que a “categoria trabalho docente” seja precarizada por meio de inculcação de “formações prontas” que visam adaptar os profissionais sob a égide do Neoliberalismo, descontextualizadas do âmbito político, econômico, cultural e social que forjam a educação.

Esse trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto, tão capital e necessário nos dias de hoje, em que a ordem da pauta mundial são as “competências humanas” como construto social em uma sociedade produtivista, tendo em vista a farta literatura sobre o tema. Entretanto, levantamos/construímos mais um “lugar de fala” para denunciar os abusos de um Sistema truculento sobre o humano; em especial, sobre aqueles que o formam: a Instituição escolar e o educador.

REFERÊNCIAS

ABREU, Paula Santos. O acordo sobre serviços da OMC. *Revista do Programa de Mestrado em Direito do UniCEUB*, Brasília, v.a, n. 2, p. 502 -526, jul./dez/2005.

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 1999.

BOÉTIE, Étienne de La. *Discurso da servidão voluntária*. 2. S. Paulo. Ed: Martin Claret, 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e Formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25 n. 89, p. 1181- 1201, Set./Dez. 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

CORREIA, José Ailton Carlos Lima. *Ainda em Auschwitz...? A barbárie e a banalidade do mal no neoliberalismo: diálogo crítico a partir de Theodor Adorno e Hannah Arendt*. Piracicaba. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da educação. UNIMEP. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. SP. Ed. Boitempo. 2016.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. RJ. Editora FGV. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In:

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. 1. ed. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LÖWY, MICHEL. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das "Teses sobre o conceito de História"*. São Paulo. Ed. Boitempo. 2005.

OLIVEIRA. Dalila Andrade A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.>.

OLIVEIRA, D.A. *Trabalho docente*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil: visões críticas*. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2011.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Ed. Pioneira. 1997.



CORREIA, José Ailton Carlos Lima. SOUZA, Jeane Cristina da Silva Oliveira de. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO. *Kalagatos*, Fortaleza, vol.19, n.2, 2022, eK22026, p. 01-16.

Recebido: 06/2022

Aprovado: 07/2022