



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Araújo, Renan; de Oliveira, Helen Cristina
Qualidade, eficiência e avaliação docente: uma nova pedagogia flexível?
EccoS Revista Científica, núm. 41, septiembre-diciembre, 2016, pp. 173-188
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

QUALIDADE, EFICIÊNCIA E AVALIAÇÃO DOCENTE: UMA NOVA PEDAGOGIA FLEXÍVEL?¹

QUALITY, EFFICIENCY AND TEACHER ASSESSMENT: A NEW FLEXIBLE PEDAGOGY?

Renan Araújo

Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR Campus de Paranavaí, Paranavaí, PR – Brasil.

renan-araujo@uol.com.br

Helen Cristina de Oliveira

Mestre em Ensino. Professora Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná, Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, Paranavaí, PR – Brasil.
evanelen@hotmail.com

RESUMO: Neste artigo serão discutidas questões como qualidade, eficiência e avaliação, temas que, candentes na aérea da educação, relacionam-se à reestruturação do mundo do trabalho contemporâneo. As metamorfoses do mundo do trabalho e da educação correspondem ao *continuum* processo de mudanças desencadeadas nos países capitalistas centrais a partir da década de 1970. Neste contexto, o toyotismo emergiu como organização flexível cuja eficiência produtiva, assentada na polivalência, exigia a reeducação dos trabalhadores para a realização do trabalho. Mais ainda, a gestão toyotista enquanto mecanismo de reprodução social, ao extrapolar o universo fabril, se impôs como uma nova lógica societal patenteada, por exemplo, na proposta de formação de professores por meio de reformas educacionais. Nesse sentido, interessa-nos analisar a intrínseca relação entre o protocolo organizacional toyotista, a saber: círculos de controle de qualidade (CCQ), qualidade total, *team-work* e a qualidade e avaliação docente, com vistas a evidenciar a influência da lógica toyotista na formação docente contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Qualidade-eficiência. Avaliação.

ABSTRACT: This article will discussed issues such as: quality, efficiency and teacher assessment. These themes are frequent in education and they relate to the restructuring of the world of contemporary work. Over the 1970s, the metamorphosis in the world of work and education correspond to the *continuum* process of changes triggered in the Central capitalist countries. In this context, toyotism emerged as flexible organization whose productive efficiency is based on polyvalence required in the reeducation of workers in order to perform the work. In addition, when it extrapolates the manufacturing universe, the Toyota management as a mechanism of social reproduction imposes itself in a new social logic, for example: the proposal of teachers training through educational reforms. In this sense, we are interested in analyzing the intrinsic relationship between the toyotism organizational protocol, namely: Quality Control Círcles (QCC). Thus, there's also to consider the integration – total quality, *team-work*, quality and teacher assessment and professionalization. This way, it will be possible detect the influence of toyotism logic in the current teacher training.

KEYWORDS: Teacher training. Quality-efficiency. Assessment.

Introdução

Considerando que a formação docente se caracteriza enquanto processo síntese de múltiplas relações, justamente por isso deve ser analisada à luz da complexidade social na qual se encontra inserida. Nesse sentido, é relevante destacar a contribuição de Martins (2010, p. 14) ao afirmar que concebe a formação de professores “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Com base nessa premissa, temos que a emergência do processo de reestruturação produtiva desencadeada após crise de acumulação produtiva, a partir da década de 1970, exigiu a formação de um novo perfil do trabalhador flexível, e, por conseguinte, na área educação, de um novo perfil docente também flexível.

Nesse contexto, a expansão do toyotismo² correspondeu às necessidades de reestruturação produtiva, na medida em que organizou a produção com base nos estoques mínimos e na correlata produção enxuta, iniciativas imprescindíveis para o ajustamento do sistema *Just in time* apoiado no princípio da organização da produção com base na demanda, aumento da produtividade, diminuição dos erros e desperdícios. Para além da organização da produção nas fábricas, o corolário da acumulação flexível toyotista se consolidou enquanto mecanismo de reprodução social. Na esteira desse processo, sua lógica se disseminou para a organização da escola por meio das orientações de reforma da educação que, sugeridas por organismos multilaterais, foram aplicadas em profusão pelo Estado brasileiro no decorrer da década de 1990, matizando as reformas educacionais em discussão nos dias atuais.

Nesse caso, para uma melhor compreensão da intrínseca relação entre reestruturação produtiva e formação docente, faz-se necessário discorrer sobre alguns dos elementos que compõem a organização flexível do trabalho toyotista, com destaque à atribuições do dispositivo de gerência, princípios e técnicas que norteiam o sistema *just in time*, quais sejam: *kanban*, *kaizen*, círculos de controle de qualidade (CCQ), *ss*, *andon* e *team-work* tal qual analisaram Eurenice de Oliveira (2004), Giovanni Alves (2000) e Ricardo Antunes (2009).

No sistema *just in time*, ou na organização do processo produtivo apoiado na produção a partir da demanda, temos o *kanban* que permite

a regulação da necessidade exata de produção apoiado no sistema *team-work*. Ou seja, nas células de produção e no espírito de equipe fomentado entre seus componentes, pois todos devem ser responsáveis pelo aumento da produção com eficiência e qualidade, pressupondo integração ou engajamento da equipe ou time no processo de produção tal qual sugere o corolário flexível toyotista.

O sistema *just in time* também é formado pelo *kaizen*. Seguindo o mesmo espírito de equipe das células de produção, através do *kaizen*, os operários – colaboradores de acordo com a nomenclatura flexível –, se sentem emulados a elaborar sugestões, contribuir para o aumento da produção e da melhoria da qualidade do produto, conformando-se numa espécie de trabalhador proativo. Com isso, a empresa conta com a intervenção intelectual do operário a fim de que possa detectar, previamente, possíveis problemas no processo produtivo, antes mesmo das suas ocorrências.

Vale ressaltar que é no *team-work*, ou no trabalho em equipe, que se desenvolve o processo de controle de qualidade e aumento da produtividade por meio da técnica dos círculos de controle de qualidade (CCQs), que consiste em reuniões entre os componentes do time/célula com o intuito de estabelecer objetivos ou metas de produção, do aumento da competitividade e da maior produtividade.

Os CCQs contam com a proposta de qualidade total do processo produtivo e também dos 5s definidos como *Seiri*: senso de utilização; *Seiton*: senso de organização; *Seiso*: senso de limpeza; *Seiketsu*: senso de padronização; *Shitsuke*: senso de autodisciplina, indispensáveis para a promoção da eficácia do processo produtivo, da diminuição de custos e do aumento das taxas de lucro. Por fim, temos que todos esses mecanismos que compõem o sistema *just in time* atuam conjuntamente com vistas a capturar a subjetividade conforme analisaram Araújo (2012) e Alves (2000).

Assim, ao difundir o senso de responsabilização da produção aos colaboradores, acentua-se também o sentimento de individualização e competição entre os mesmos, isto porque são eles que deverão acelerar o ritmo da produção com vistas a obter aumento do salário variável conforme estabelecido pelas regras da participação dos lucros e resultados (PLR). De acordo com essa modalidade de gestão/produção, para

que se alcance o cumprimento das metas estabelecidas pela empresa, são introduzidas nas células/time/equipe mecanismo de controle indireto assentado numa nova forma de emulação do trabalho, pois são os trabalhadores das células que podem indicar a demissão daqueles que “não colaboraram para o alcance das mesmas”. Dessa maneira, podemos dizer que se estão juntos na equipe, encontram-se separados por seus objetivos pessoais, como aumento do valor da PLR e a competição para a manutenção do emprego.

Já o *andon* é um instrumento responsável por manter o ritmo da produção; também serve para alterar o produto produzido exigindo adaptação constante a novas situações de produção, portanto, exige a polivalência do trabalhador.

Diante disso, numa comparação entre as características dos dispositivos de gestão toyotista *just in time* e a proposta de formação docente para o novo milênio, mais especificamente naquilo que diz respeito aos aspectos relacionados à flexibilidade, perceberemos semelhanças em suas concepções, como, por exemplo, na proposta de flexibilização na modalidade da oferta dos cursos de licenciatura, na flexibilização curricular, na flexibilização nos processos formativos, isto é, formação continuada ou formação ao longo da vida.

Vista assim, é possível dizer que a formação docente contemporânea pode ser denominada como formação docente *just in time*, ou formação do novo perfil docente à época do trabalho flexível, na medida em que a lógica de gestão do aparato produtivo flexível foi incorporada à formação docente por meio da reestruturação da educação e dos cursos de formação de professores que seguiram as orientações dos organismos multilaterais conforme veremos mais à frente. Partindo desse pressuposto, podemos inferir que se trata de uma nova pedagogia flexível.

Nessa perspectiva, tal qual temos procurado demonstrar, tomaremos como aparato de análise a relação entre o protocolo organizacional *just in time*, a saber: círculos de controle de qualidade (CCQs), qualidade total, *team-work* (times de trabalho), a qualidade e a avaliação docente, com vistas a evidenciar a relação existente entre a lógica toyotista e a formação docente exigida em nossa contemporaneidade.

Situando a problemática da qualidade da educação na contemporaneidade

Na introdução desse texto, afirmamos que os CCQs consistem em reuniões entre os componentes da equipe de produção toyotista e têm por finalidade estabelecer objetivos ou metas de produção visando a maior competitividade e maior produtividade, ou seja, maximização das taxas de lucro com base na diminuição de desperdício, tanto de materiais ou de pessoal, tal qual o princípio da fábrica enxuta.

Assim, compreendemos que a proposta de manter certo nível desejado em relação à qualidade na produção não está propriamente ligada à qualidade do produto final, mas sim à qualidade do processo de produção para que este seja efetivamente eficiente na medida em que “[...] a busca da qualidade implica, então, a exacerbção da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade na empresa” (SAVIANI, 2011, p. 440).

Nesse sentido, podemos comparar de maneira análoga a proposta de qualidade total (5s, CCQ), isto é, de valorização da categoria qualidade no toyotismo a um dos dispositivos ou “jargões” disseminados para garantir e criar consenso quanto à necessidade de implementar a reestruturação da educação, ou seja, a questão da qualidade na educação.

Segundo Mariano Fernández Enguita (2001, p. 95),

[...] se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os portavozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Sabemos que a questão da busca pela qualidade na educação tornou-se consenso; para atingi-la, todos são chamados a cooperar. Incluem-

se nesse “todos” desde a sociedade civil organizada, empresas, ONGs, voluntários, pais, qualquer individuo, organização ou segmento social que se ache apto a colaborar na realização desse intento.

Vale lembrar que, por coincidência ou não, o primeiro protocolo organizacional toyotista a ganhar os espaços produtivos brasileiros foi o CCQ,

[...] já na década de 1970, a unidade da Volkswagen em São Bernardo do Campo, assim como outras notáveis de setores diversos, tais como Johnson & Johnson, Embraer, General Electric, procuraram seguir a receita do sucesso japonês. Primeiro, foi a vez do CCQ, sinalizando que a chave da eficácia dos esforços para superar um quadro de crise seria a reorganização do trabalho. O CCQ chega ao Brasil em 1970, no governo Médici. [...] No plano do discurso patronal, era um movimento para melhorar a qualidade e diminuir custos aumentando, dessa forma, a produtividade. (OLIVEIRA, 2004, p. 85).

Diante do exposto, temos que o discurso sobre a suposta melhoria da qualidade da produção já havia se consolidado em terreno brasileiro nos anos de 1990. Neste caso, considerando que a “hegemonia nasce na fábrica” (GRAMSCI, 2008), em consonância com as formas de expansão ampliada do capital, tivemos que a tese da qualidade disseminou-se entre os diversos setores do mercado de emprego como comércio e serviços, particularmente, na área da educação.

Por isso é que se faz relevante a contribuição de Frigotto (2011, p. 17) quando afirma que “[...] existe um consenso generalizado de que a educação pública (ensino fundamental e médio) no Brasil vai mal”; logo, para mudar esse quadro é necessário melhorar sua qualidade. Da mesma maneira, Enguita (2001, p. 95) considera que o termo qualidade converteu-se “[...] em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços” para alcançá-la.

Assim, para atingir o objetivo de consolidar a qualidade na educação e em consonância com as prerrogativas toyotistas, “[...] surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para a escola” (SAVIANI, 2011, p. 440), visto que, como foi dito anteriormente, o protocolo organizacional toyotista CCQ desde os anos de 1970 já fazia

parte da rotina de algumas indústrias brasileiras e era tido como um dos fatores de sucesso para o aumento da produção.

Visto assim, tivemos que a *mágica* receita para combater o *fracasso escolar* havia sido descoberta, passando a ser implantada em diversas escolas da federação:

[...] com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como **prestadores de serviço**, os que aprendem como **clientes** e a educação como **produto** que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da **qualidade total**, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e 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 da qualidade total**”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2011, p. 440, grifo nosso).

De fato, o discurso (vocabulário) empresarial tornou-se consenso social educacional nos anos de 1990 e início dos anos 2000. Por esse ângulo, destacamos o trabalho de Cosete Ramos, tida como pioneira na disseminação da Pedagogia da Qualidade Total no Brasil, autora de três importantes obras sobre o assunto, quais sejam: *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade total* (1992); *Pedagogia da Qualidade Total* (1994); *Sala de aula de qualidade total* (1995).

Cosete Ramos (1994), em seu segundo livro sobre qualidade total na educação (*Pedagogia da Qualidade Total*), assim descreve o intento de se trabalhar com a gestão da qualidade total nos espaços escolares:

[...] a Gestão da Qualidade Total é um sistema estruturado e específico de administração, centrado no atendimento das necessidades, interesses e expectativas dos clientes. Este enfoque sistêmico caracteriza-se como TOTAL porque: engloba a Escola inteira; exige a participação de todos os

envolvidos na tarefa educativa da Instituição, tanto os seus Profissionais como os seus Clientes; visa otimizar igualmente todos os Setores da Organização. Ao optar pela Gestão da Qualidade Total, a Escola colocará prioridade no **olhar para dentro**, no revisitarse, a fim de identificar as deficiências e os problemas que impedem de alcançar a excelência. Este novo modelo gerencial – GQT – enfatiza a adoção de estratégias de melhoria constante das atividades / processos, com vistas ao aprimoramento permanente da instituição (RAMOS, 1994, p. 7, grifo da autora).

Diante do exposto, percebemos que a mesma proposta do CCQ do toyotismo fora utilizada na proposta de qualidade total da educação. Ao visitar as páginas da citada obra de Ramos, percebemos sua estreita afinidade com o toyotismo. Exemplo disso é a expressiva valorização dos dispositivos gerenciais de controle, tais como: organograma, fluxograma, diaograma, gráficos de desempenho individual do aluno, que se assemelham ao *andon*: jogo de luzes que tem como um dos objetivos proporcionar uma ideia do todo no setor produtivo, conforme temos assinalado.

Na mesma obra de Ramos (1994), o dispositivo gerencial toyotista conhecido como *team-work* (time de trabalho) ganha relevância, pois a formação das equipes torna-se ferramenta indispensável para a efetivação de um ambiente de trabalho colaborativo no espaço escolar, assim destacado:

[...] para se atingir um verdadeiro ambiente colaborativo na Instituição Educacional, o **Trabalho em Equipe** é um poderoso instrumento. Ele **confere poder** – as pessoas sentem-se contribuindo significativamente para imprimir os rumos dos acontecimentos. Ele proporciona fortes **sentimentos de pertencer**, superando o isolamento – facilita o desenvolvimento de relações mais íntimas que, por sua vez, propiciam o desenvolvimento de amizades não superficiais na instituição. (RAMOS, 1994, p. 202, grifos da autora).

Não é por mera coincidência que a exemplificação do espírito do trabalho em equipe tem como referência uma equipe de futebol:

[...] tomando-se como exemplo um time de futebol, logo vem à nossa mente, um grupo engajado, prazeiroso, onde existe **intimidade, confiança e amizade** entre seus membros. Onde se ri e se contam piadas, onde a “competição” é vista como *fairplay* e todos estão a fim de se interestimular. (RAMOS, 1994, p. 202, grifo da autora).

Dessa estreita relação entre os mecanismos de gerenciamento toyotistas e sua adoção na educação, a favor de nosso argumento, vale destacar as palavras-chave que, utilizadas pela autora, nos remetem diretamente ao vocabulário toyotista. É isso que se pode apreender do uso de palavras como: trabalho em equipe; conferir poder; sentimento de pertencer.

Considerando que o sistema de organização e gestão toyotista atua no sentido de capturar a força subjetiva do trabalhador tal qual indicou Giovanni Alves (2000), temos que a Pedagogia da Qualidade Total segue a mesma lógica, buscando apreender esforço subjetivo de todos os envolvidos no processo educacional a fim de atingir os objetivos, que, como vimos na afirmativa de Saviani (2011), se resumem em oferecer bom produto à sociedade, isto é, oferecer alunos com formação adequada aos imperativos das empresas. Vale ressaltar que, de acordo com essa lógica, os bons ou maus resultados do processo educativo são de inteira responsabilidade do professor.

Neste caso, o estudo da teoria da Pedagogia da Qualidade Total focado nas novas técnicas, de modo geral, não foge da lógica tecnicista de educação verificada nos anos de 1960 e 1970. Todavia, não se trata de uma simples repetição do processo histórico, senão que a proposta tecnicista que buscou formar mão de obra para o mercado sofre uma nova ressignificação, tornando-se neotecnicista (SAVIANI, 2011). Porém, se no tecnicismo o fracasso escolar era atribuído ao aluno ou às famílias, agora o fracasso ou mau desempenho dos alunos é atribuído ao professor, sujeito social alvo preferencial do processo de culpabilização ou responsabilização pelos resultados educacionais verificados nos diversos indicadores (IDEB, SAEB, ENEM, ENADE³). O discurso em torno da qualidade da educação nos anos de 1990 e 2000 foi tão intenso que se tornou um dos motores para a implementação da reestruturação da educação em nível federal e, por conseguinte, da correlata discussão da necessidade em desenvolver a

formação dos professores cujas habilidades fossem condizentes com as necessidades sociais/educacionais exigidas em nossa contemporaneidade.

É por isso que as propostas de reestruturação da educação compõem um conjunto maior de propostas de reestruturação do Estado, firmado no chamado *Consenso de Washington* (1989), em que os Estados capitalistas periféricos se comprometiam em adequar suas economias aos imperativos do neoliberalismo. No Brasil, as reformas propostas pelo *Consenso de Washington* foram implantadas durante o governo FHC.

Com efeito, em nome da eficiência do Estado foram desencadeadas reformas em diversos setores no governo brasileiro, dentre eles, o setor educacional, que na esteira das reformas atribuiu ao professor um protagonismo fundamental, identificando nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extinguí-las (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ao eleger a formação dos professores como um eficaz mecanismo de reestruturação da educação, devemos destacar o interesse demonstrado pelo grupo de empresários participante do movimento *Compromisso Todos pela Educação*, lançado em 6 de setembro de 2006, em São Paulo. Segundo a página oficial na internet, Todos pela Educação, criado em 2006, se constitui num movimento da sociedade brasileira cuja missão consiste em contribuir para que até 2022 o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade (TPE, 2015).

Embora o movimento denomine-se “apartidário e plural”, que “[...] congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais” (TPE, 2015), verificamos que na lista de seus mantenedores encontra-se uma densa frente empresarial: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Telefônica Vivo – Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Banco Santander, Suzano – Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Peninsula, Fundação Vale e Instituto Natura, portanto, denuncia a quem realmente interessa tal movimento, ou seja, ao empresariado.

Como apresentado, o Movimento trabalha com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade na educação, para tanto, propôs uma dinâmica de trabalho discriminada como: 5 Bandeiras, 5 Metas e 5

Atitudes. Destacamos aqui a Bandeira 1, destinada à formação docente, que consiste em melhoria da formação e carreira do professor.

Diante do exposto, compreendemos que, por se tratar de uma organização / movimento “[...] que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante”, cujo discurso versa sobre qualidade da educação pública da população brasileira, oculta o “[...] caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia de interesse público”, vale acrescentar que “[...] a incorporação da agenda empresarial ocorre por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (LEHER, 2010, p. 378-379).

Como vimos, os representantes do capital dispensam acentuado interesse pela educação brasileira, com especial destaque para formação de professores, por ter nesse nicho social um espaço privilegiado de difusão de sua concepção de mundo (exacerbação da competição e do individualismo) e de formação ou qualificação da força de trabalho que atenda às suas necessidades, ou seja, de adaptar o processo de ensino e aprendizagem à criação da força de trabalho adequada às necessidades e desafios do capitalismo no Brasil.

Como temos enfatizado neste trabalho, a lógica toyotista de gestão da produção tem sido utilizada na organização das propostas de reestruturação da educação, por conseguinte, da formação de docentes. Seguindo esse pressuposto, percebemos a intensa valorização dada à categoria qualidade; contudo, conforme procuramos demonstrar, a tese da qualidade na educação expressa os interesses do capital que visa a maior eficiência através da redução de custos e cortes de investimentos para os diferentes segmentos da educação. O fechamento de escolas, como propõe o governo paulista para o ano letivo de 2016, parece seguir exatamente a lógica flexível do capital na medida em que a eficiência administrativa/econômica tem, como parâmetro de medida, a exata diminuição de custos tal qual se deseja nas empresas reestruturadas. Eis um caso típico onde a eficiência empresarial se conforma como a noção de medida para se pensar a reforma da educação.

Avaliação como dispositivo de regulação docente

Embora a necessidade de melhoria da educação seja um consenso entre os educadores, percebemos que, atrelada ao conceito de qualidade,

encontra-se a categoria avaliação, que no horizonte de nossa interpretação pode ser definida como um dispositivo de controle da prática pedagógica e uma maneira de conferir responsabilização (no cumprimento de metas) aos professores pelos resultados obtidos.

De fato, no bojo do processo de reestruturação da educação iniciado na década de 1990, pautado na busca por resultados, as sugestões que matizaram a reforma educacional seguiram justamente as orientações de organismos multilaterais; a implantação de um denso sistema de avaliação, por exemplo, deve ser percebida como parte desse contexto:

[...] uma avalanche de avaliações assolaram as instituições educacionais. Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós graduação, como o Provinha Brasil [...], o Sistema de Avaliação da Educação Básica [...], o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) [...], o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) [...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) [...] o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) [...], o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) [...]. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

Nesse caso, podemos aferir que sob o manto da qualidade buscou-se ofuscar a real intenção de controle dos organismos multilaterais sobre as reformas propugnadas, isso porque,

[...] na virada do milênio, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) [...] informava que “os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico”. Tal ordem de grandeza permite compreender a centralidade atribuída pelo Estado às políticas de formação e gerenciamento de professores. Trata-se de monitorar este imenso

contingente de funcionários públicos que mantém encontro diário com uma população que precisa ser adequadamente formada e disciplinada, tanto pelo papel que parte dela desempenhará no mercado de trabalho, quanto pela necessidade de conformação dos que ficarão à margem ou dele farão parte de forma precária. As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas. Essas iniciativas redundaram na política de ‘responsabilização pelos resultados’ que se procura impingir aos professores. Por resultados entendemos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135, grifo nosso).

Visto assim, parece-nos que o sistema de avaliação nacional traçado verticalmente, da educação infantil à pós-graduação, visava consolidar o consenso hegemônico multilateral e seu corolário composto pela competitividade, individualidade, competências, habilidades, adaptação, intensificando em seus instrumentos o direcionamento que deveria (deve) encaminhar os processos educativos. Logo, ao trabalhar na perspectiva da responsabilização dos resultados, os docentes se veem obrigados a trabalhar seguindo a lógica imposta pela tendência de diminuição média dos salários, concomitantemente aos aumentos salariais fundados no fetiche da meritocracia, ou seja, do pagamento de gratificações por desempenho tal qual o é praticado pelo governo do Estado de São Paulo. Dessa maneira, como tendência, temos que

[...] à medida que postula a **meritocracia**, a avaliação para estabelecimento de *rankings*, o pagamento por produtividade, esse programa promove um efeito contrário ao que anuncia, ou seja, prejudica a construção de uma “eficiência coletiva”. A **competição entre professores**, entre escolas, entre alunos, cau-

sa mudanças que acabam comprometendo a desejada “eficiência” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142, grifo nosso).

Essa competição entre professores de tal modo revela a essência do aparato toyotista que, quando da organização dos *team-work*, poderíamos, numa interpretação análoga, dizer que se trata de uma proposta *team-teacher*, isto é, time de professores onde se manifesta a exacerbção da competição por meio da produção, seja acadêmica – isso em nível de professores do Ensino Superior – ou na quantidade de horas de formação em cursos de “capacitação” que os professores da educação básica são emulados a realizar no intento de atingir a pontuação necessária (positivar metas) para elevação de nível de acordo com o seu plano de carreira.

Há ainda que se destacar que, em meio a essa lógica empresarial, em que se subscreve a tônica da eficiência e da eficácia, direciona-se para a figura do professor a responsabilidade pelos resultados nas avaliações nacionais e também internacionais como no caso do PISA (*Programme for International Student Assessment*, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Nesse contexto, os professores veem-se diante de um complexo dilema: o da competência e da impotência, cujos efeitos “[...] se manifestam em fenômenos conhecidos como mal estar docente, síndrome de *burn-out*, entre outros que atingem a saúde do professor” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 143).

Nesse caso, temos que, ao se referir à carreira docente, busca-se firmar um sentido de profissionalização docente; contudo, “[...] os efeitos da ideologia do profissionalismo sobre a categoria do magistério fomenta a disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142), aprofundando sobremaneira os dilemas a serem enfrentados em favor da melhoria da educação.

Por fim, temos que, se por um lado, a introdução das técnicas flexíveis na educação é apresentada como sendo parte das reformas indispensáveis para a melhoria do ensino, por outro, a emulação docente provocada entre o corpo docente revela, além das facetas coercitivas contidas nos métodos da nova “pedagogia flexível toyotista”, os efeitos sociais e do trabalho que, deletérios, expressam o espírito do capitalismo financeirizado incorporado à educação.

Considerações finais

Com efeito, podemos considerar que a formação docente, quando colonizada pelos imperativos do capital flexível, impõe o processo social de proletarização do professor, isto porque, sob a égide da qualidade total, mesurada por meio dos sistemas de avaliação, ocorre o processo de coerção e controle do trabalho pedagógico.

Diante do exposto, temos que tanto o discurso sobre qualidade como a valorização exacerbada dos processos de avaliação – seja do aluno como do professor – e a suposta profissionalização docente se constituem em aparatos de regulação da sociedade no intuito de conformar a lógica do capital em nossa contemporaneidade. Portanto, trata-se de aspectos relevantes que sugerem a formulação de uma nova pedagogia flexível.

Notas

- 1 O presente artigo é uma versão pouco modificada do trabalho apresentado no GT – Formação de Professores e Profissionalização Docente, no XII Congresso Nacional de Educação – Educere, 2015.
- 2 O toyotismo representou uma nova concepção do processo de gestão e organização da produção conferindo-lhe maior flexibilidade em comparação ao clássico taylorismo-fordismo. Sua gênese se relaciona ao processo histórico de dificuldades enfrentadas pelo Japão, particularmente, pela indústria Toyota no imediato pós-guerra. A partir da década de 1980, alguns aspectos do toyotismo se impuseram enquanto forma sistêmica da organização do trabalho no Ocidente, suas singularidades flexíveis foram vistas como a possibilidade de recomposição das taxas médias de lucro do capital, em declínio, a partir do início da década de 1970 (Harvey, 2002).
- 3 IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Referências

- ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Renan. *O novo perfil metalúrgico do ABC: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008)*. Campo Mourão: Fecilcam, 2012.

- ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A alternativa implica que a sociedade assuma a educação pública. *Caros Amigos*, São Paulo, ano 15, n. 53, Especial Educação, p. 17, jun. 2011.
- GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e Fordismo*. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.
- LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu. In: MAGALHAES, João Paulo de Almeida et al. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.
- MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.
- OLIVEIRA, Eurenice. *Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- _____. *Pedagogia da Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- _____. *Sala de Aula de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- SAVIANI, Dermerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- TPE. *Todos Pela Educação*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 24 maio 2015.

Recebido em 15 nov. 2016 / Aprovado em 16 dez. 2016

Para referenciar este texto

ARAÚJO, R.; OLIVEIRA, H. C. Qualidade, eficiência e avaliação docente: uma nova pedagogia flexível? *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 173-188. set/dez. 2016.