

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DISCURSOS DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO
E PERFORMANCE DA TÉCNICA**

Autor: Débora Martins de Souza

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Heloani

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por *Débora Martins de Souza* e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

COMISSÃO JULGADORA:

Campinas, SP

2000

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

So89d Souza, Débora Martins de.
Discursos da qualidade na educação e performance da
técnica / Débora Martins de Souza. -- Campinas, SP : [s.n.],
2000.

Orientador : José Roberto Heloani.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Qualidade. 4. Discurso.
5. Ideologia. I. Heloani, José Roberto. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço pela voz permanente de DEUS a sustentar-me durante os momentos de dúvidas, dor e decisões pelos quais tive que atravessar.

Agradeço ao meu orientador José Roberto Heloani pela paciência e carinho com que empreendeu minha pesquisa.

Agradeço a Eni Puccinelli Orlandi e ao Pedro Laudinor Goergen pelas conversas que tivemos e por participarem no momento da qualificação deste trabalho.

Agradeço os auxílios financeiros da CAPES e do Nadir Pereira Dias.

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos filhos Diogo e Ulisses com amor.

RESUMO

Esta investigação é fundamentalmente interpretativa, mas nem por isso secundariza o estatuto científico, pois sua abordagem resgata, na materialidade discursiva, a contradição, relações de poder e as lutas de classe. Os discursos sobre a qualidade na educação, aqui considerados, são acontecimentos históricos, sendo possível a partir deles estudar a performance do saber técnico, ou seja, o predomínio que este saber vem exercendo no bojo das estratégias ideológicas do neoliberalismo, em detrimento do saber prático e emancipatório. As decisões institucionais com relação à qualidade em educação conseguem, de maneira sutil e sedutora, silenciar e sucumbir as possibilidades da educação construir um discurso emancipatório. Esses mecanismos ideológicos não são imediatamente dados, fogem do campo empírico, por isso procurei pelo encaminhamento metodológico da Análise do Discurso, explicitá-los.

ABSTRACT

This investigation is fundamentally interpretative, while not placing its scientific point of view at a secondary level, because its approach resuscitates, in its discursive materiality, contradiction, relations of power, and class struggle. The discourse about quality in education here considered are historical happenings. Beginning with them it is possible to study the performance of technical knowledge, or, in other words, the predominance that this knowledge exercises in the ideological strategies of neoliberalism in detriment to practical and emancipatory knowledge. Institutional decisions in relation to quality in education manage, in a subtle and seductive manner, to silence and undermine the possibilities of education to construct an emancipatory discourse. These ideological mechanisms are not immediately given and flee from the empirical field. For this reason we attempt, with the methodological procedures of Discourse Analysis, to leave them explicit.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Temática Educacional e Encaminhamentos Metodológicos	01
--	----

CAPÍTULO 1

SOBERANIA DA TÉCNICA?	14
1.1. Neoliberalismo, Qualidade e Educação	14
1.2 Performance da Técnica	28
1.3 Interpretação: Os Saberes Técnico, Prático e Emancipatório	41

CAPÍTULO 2

DECISÕES INSTITUCIONAIS: O LUGAR DO SABER TÉCNICO	47
2.1. Posição do Sujeito na Organização	48
2.1.1. O método TQC – Falconi	57
2.1.2. O método TQC – Cosete Ramos	75
2.1.3. O método TQC – Prefeitura Municipal de São Paulo	82

CAPÍTULO 3

A TRANSPOSIÇÃO DO SABER TÉCNICO À EDUCAÇÃO	107
3.1. A transcrição dos enunciados em sua seqüência temporal: I Fórum de Qualidade na Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo	109
3.2. A articulação dos pressupostos teórico-metodológicos nas formações discursivas	140

CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
----------------------------------	-----

INTRODUÇÃO - Temática Educacional e Encaminhamentos

Metodológicos

Algumas considerações iniciais a respeito da problemática (tema) a ser desenvolvida, nesta pesquisa, são necessárias, a fim de melhor situar o leitor, bem como esclarecê-lo sobre os encaminhamentos metodológicos utilizados. Tal problemática diz respeito à educação, qualidade e campo produtivo. Os discursos da Qualidade adquirem na educação o perfil da transformação que vem ocorrendo atualmente no campo produtivo, principalmente no que diz respeito ao predomínio da técnica. A centralidade da questão da qualidade, bem como as transposições metafóricas dos termos lingüísticos utilizados na empresa ao campo educacional também têm estado presentes, acarretando, desse modo, implicações político-filosóficas muito sérias.

Com relação ao método utilizado faço algumas considerações, também. A análise dos discursos aqui efetivada possui uma perspectiva sociológica, isto significa dizer que todo aparato teórico-metodológico da análise do discurso francesa é utilizado com objetivo de instrumentalização, não implicando assim qualquer contribuição teórica à lingüística, mas direcionadas ao campo educacional. A análise do discurso, na perspectiva francesa, tem origem na década de 60 e , no Brasil, cada vez mais vem ocorrendo um aprofundamento.

Instrumentalização teórica deve ser compreendida a partir do que Pêcheux¹

1. HENRY, Paul. “Os fundamentos Teóricos da ‘Análise Automática do Discurso’ de Michel Pêcheux (1969)”. In: GADET, F. e HAK, T. (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp, 1997. P. 15.

desenvolve em “Análise Automática do Discurso”. Sua preocupação, ao trabalhar com esse conceito, era fornecer às ciências sociais um instrumento científico de que tinham necessidade, dando uma abertura teórica em seu campo. Herbert² diz que o instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais, reformulando a demanda social.

Segundo Eni Orlandi³, a análise do discurso inaugura uma região teórica própria, tanto em relação à lingüística como em relação às ciências sociais em geral – que, ao seu ver, não significa negar suas relações necessárias com outros campos disciplinares. A diferença da análise de discurso em relação às outras teorias que trabalham com a questão da interpretação situa-se fundamentalmente na concepção de compreensão do fato de linguagem. Para a análise do discurso o que se coloca em questão, explicitamente, é a noção de funcionamento, e não a descrição finalista à procura de uma verdade, a qual aponta para um único sentido. Ao contrário, o que se busca, nesta perspectiva teórica, é um modo de trabalhar as multiplicidades de sentidos inscritos na linguagem, uma vez que o múltiplo e o diferente se ordenam no discurso, ao produzirem seus efeitos.

O meu olhar de pesquisadora direciona-se aos efeitos múltiplos de sentidos que a qualidade assume na educação, bem como às relações de poder aí imbricadas. Esses efeitos vão se constituindo no próprio processo social, de modo que o Neoliberalismo consegue aí, por estratégias diferenciadas, fazer parte do cotidiano educacional e legitimar o seu discurso.

2. Apud HENRY, Paul. “Os fundamentos Teóricos da ‘Análise Automática do Discurso’ de Michel Pêcheux (1969)”. In: GADET, F. e HAK, T. (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp, 1997. P. 24.

3. ORLANDI, Eni Puccinelli. “Uma Amizade Firme, Uma Relação de Solidariedade e Uma

Falar em funcionamento do fato de linguagem significa dirigir o olhar para o mecanismo de produção e os efeitos de sentidos, bem como para as lutas de classes instituídas neste lugar. É, justamente, nos efeitos, na sua repercussão, no seu modo de constituir, subjetivar; portanto, funcionar, que se historiciza, que se compreende; logo, interpreta. O fato de linguagem ganha materialidade, na minha análise, na medida em que é possível trazer à tona a contradição. Esta não é imediatamente reconhecida; isto não significa, no entanto, que ela não esteja funcionando na ordem dos discursos. Não se trata de eliminar tal contradição, mas de reconhecer que praticar uma ciência é, em última instância, trabalhar com e dentro dela.

Na prática científica, apropriar-se da relação entre objeto real e objeto do conhecimento reclama, necessariamente, pelas formações ideológicas. Trabalhar com formações ideológicas significa para mim expor as suas próprias contradições, trazer à tona o seu mecanismo de funcionamento, explicitando as relações de poder implícitas. A contradição, segundo Paul Henry, que permite pensar dessa maneira não é pontual no sentido lógico, mas no sentido marxista.

Para Marx, a contradição é estabelecida pelas relações de produção, de modo que não há primeiro contradição e depois o seu desenvolvimento. A contradição é o próprio desenvolvimento, estando sempre presente, podendo ser superada por uma transformação que só pode ocorrer se for revolucionária. A preocupação de Marx não se dirigia a entender a ciência epistemologicamente; mas sim a trazer à tona as leis econômicas do movimento da sociedade moderna, como leis naturais. Se a primeira foi uma etapa abandonada por Marx, foi contudo recuperada por Habermas. A história da confrontação do homem com a natureza tem tido um lugar nas estruturas de trabalho

social dependentes de um conhecimento, segundo este autor; portanto, a história dessa confrontação tem um processo de aprendizagem.

A construção do meu dispositivo teórico realiza-se com base em alguns conceitos de Habermas, principalmente no que diz respeito à lacuna deixada por Marx com relação ao movimento epistemológico da contradição, e no conceito de sociedade. Pretendo deixar claro que os conceitos habermasianos⁴, por também tratar da questão da interpretação, assim como a análise do discurso, não devem ser compreendidos, neste trabalho, como tentativa de efetivar uma postura teórica de complementaridade, de justaposição e de tentativa de uma construção de totalidade. A análise de discurso constrói “instrumentos” de análise, tornando possível realizar deslocamentos e outras

4. Cabem aqui algumas considerações a respeito de Habermas. Segundo a autora Bárbara Freitag na obra “A teoria Crítica Ontem e Hoje”, Habermas integra a terceira geração da Escola de Frankfurt, embora alguns críticos não o entendam dessa maneira, dada a postura de ruptura que Habermas estabeleceu com seus antecessores. Com o termo “Escola de Frankfurt”, procurou-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos que, na década de 20, permaneceram à margem de um marxismo-leninismo “clássico”, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante partidária. A partir de uma semana de estudos marxistas em 1922, na Turíngia, surgiu a idéia de institucionalizar um grupo de trabalho para a documentação e teorização dos movimentos operários na Europa. Procurou-se, desde o início, assegurar o vínculo do Instituto a ser criado com uma universidade, a Universidade de Frankfurt, que foi oficialmente criado em 3 de fevereiro de 1923. Habermas lançou vários trabalhos de peso no campo da teoria da ciência e do conhecimento (*A Lógica na Ciências Sociais*, 1967; *Conhecimento e Interesse*, 1968), tomando claramente partido em favor de Adorno na disputa em torno do positivismo desencadeada com Popper. Habermas questiona a validade da proposta positivista de postular a objetividade e verdade do conhecimento apenas em função do método, ou melhor, do procedimento lógico-formal. O conceito positivista da Razão não se aplica, pois, ao campo da moral e da prática que pressuporia uma concepção mais abrangente de Razão, que, segundo Habermas, pode ser encontrado em seu conceito de razão comunicativa ou dialógica. Habermas está interessado em elaborar um novo conceito de racionalidade, propondo um novo paradigma para a discussão sociológica: a combinação de um mundo vivido com a concepção sistêmica, o que forneceria uma conceituação nova de sociedade. Segundo o autor Thomas MacCarthy, na obra *La Teoria Crítica de Jurgen Habermas*, p. 77, a teoria de interesses cognitivos de Habermas é uma tentativa de fundamentar a epistemologia, retirando as raízes que o conhecimento têm na vida. A tese de Habermas é a de que a orientação geral que guia as ciências da natureza está baseada no interesse de raízes antropológicas profundas. “O conhecimento da natureza emana, desde o estágio do saber pragmático do cotidiano até a moderna ciência da natureza, do conflito primário do homem com a natureza, assim como retroage por sua vez e enquanto força produtiva, sobre o sistema de trabalho social, dinamizando seu conhecimento” (Habermas. *Conhecimento e Interesse*, p.64.).

leituras teóricas possíveis. A compreensão dos sentidos para a hermenêutica⁵ habermasiana prioriza, fundamentalmente os conteúdos semânticos; ao passo que, como já discutimos, a análise de discurso focaliza o funcionamento da produção desses sentidos.

Segundo Paul Henry⁶, cada interpretante tem liberdade para aplicar e construir seu mecanismo de interpretação, a seu modo, e produzir seus próprios subentendidos. É muito interessante explicar, para uma dada enunciação ou para cada rede de sentidos, o leque de seus sentidos possíveis, especificando as condições de produção e quais os processos interpretativos que permitem engendrará-lo. A análise do discurso busca explicitar o mecanismo de funcionamento de sentidos, cabendo ao educador, sociólogo, psicólogo, historiador e outros a tarefa de interpretar os resultados à luz de suas teorias. A noção de discurso, tal como é trabalhada na escola francesa, é uma noção fundadora.

5. A Hermenêutica para Habermas segue uma perspectiva marxista. Ao redimensionar o conceito de sociedade Habermas rompe com o modo meramente sistêmico de entender sociedade, onde estão predominantemente as relações econômicas, as produções de riquezas, a presença da institucionalização do Estado. Ele dá uma segunda dimensão ao conceito sistêmico, chamado por ele de mundo da vida; esta dimensão é constituída com base em uma racionalidade comunicativa. Essas dimensões, segundo Habermas, não se constituem independentemente, pois o mundo da vida mantém, de certa forma, um vínculo com o mundo sistêmico. Habermas não entende o mundo da vida levando em consideração tão somente os aspectos culturais, nem tampouco reduz aos aspectos de socialização dos indivíduos, bem como não reduz à integração social ou a um grupo socialmente integrado. Habermas faz uma abertura teórica, a fim de não definir o mundo da vida de forma reducionista, nem tampouco absolutizando-o, a fim de atribuir-lhe independência; podendo ser entendido a partir de seus elementos estruturais, a saber: Cultura, Sociedade e Personalidade. Habermas dirige seu olhar do mundo da vida para o mundo sistêmico, até mesmo, para entender o mundo sistêmico; essa é uma postura eminentemente metodológica, isto é, o olhar de dentro para fora. Isso vem definir o que seja sociologia compreensiva numa metodologia hermenêutica de interpretação, sendo que este olhar dirige-se, predominantemente, aos conteúdos semânticos. Esse modo de entender a hermenêutica, eu considero um pouco diferente da publicação na obra *Conhecimento e Interesse*, onde a hermenêutica toma um caráter mais subjetivista já; posteriormente, na obra *Teoria de la acción comunicativa,II*, hermenêutica define-se em função do conceito de sociedade o tempo todo.
6. HENRY, Paul. *Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso*. P. 236.

A organização interpretativa em meu trabalho será articulada pela inserção de dois dispositivos: teórico e o analítico os quais, simultaneamente, se justapõem e contrapõem na produção de novas e possíveis interpretações.

Após ter discutido o dispositivo teórico, inicio a discussão do dispositivo analítico com as seguintes perguntas: “ Em quais condições de produção há o predomínio do saber técnico, em detrimento do saber prático e emancipatório, nas decisões institucionais dos discursos fundadores da qualidade na educação? Esses discursos têm realmente uma performance da técnica?” Nestas perguntas há convergência do aparato metodológico do discurso e de alguns conceitos da teoria de Habermas, bem como uma hipótese provável para interpretar esses discursos: performance da técnica. A hipótese passará a ser interpretada diante dos resultados, os quais foram possíveis dada a articulação teórico-metodológica da Análise do Discurso; mas, é, na teoria de Habermas que se estendem as conclusões da pesquisa.

Para Orlandi⁷, a pergunta do pesquisador é de sua responsabilidade; aliás, esta responsabilidade organiza sua relação com o discurso e com todo seu aparato teórico-metodológico. O pesquisador opta pela mobilização e articulações de conceitos, com os quais ele se compromete na resolução de sua questão.

Utilizo, como fonte de pesquisa os discursos, aos quais atribuo materialidade, consistência histórica. Segundo Dominique Maingueneau⁸, um grupo não gera um discurso do exterior, mas a instituição discursiva possui, de alguma forma, duas faces, uma que diz respeito ao social e a outra, à linguagem. A partir daí, as formações discursivas concorrentes em uma determinada área também se opõem pelo modo de

7. ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimento*, p. 27.

8. MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*, p. 55.

funcionamento dos grupos que lhes estão associados. Para designar a reversibilidade entre essas duas faces do discurso, Maingueneau fala de prática discursiva.

A materialidade discursiva, como em Orlandi⁹, deve ser compreendida aqui, isto é, como forma material, a forma encarnada, não abstrata nem empírica, em que não se separa forma e conteúdo. Essa materialidade se constitui no plano discursivo, e é neste plano onde se apresentam os **resultados** que surge a possibilidade da interpretação; pois, tendo compreendido o funcionamento do discurso e tornado explícito esse mecanismo, os resultados vão estar disponíveis para o pesquisador interpretá-los, segundo o instrumento teórico do campo escolhido.

Foucault, com a obra sob o título *L'archéologie du savoir*¹⁰, procura fundar uma ciência que tenha como objeto próprio, o discurso - ciência esta que daria conta da materialidade dos objetos ideológicos e dos objetos do conhecimento. Paul Henry, ao discutir a questão da materialidade discursiva e do sujeito, diz que o materialismo histórico supõe uma posição de sujeito da ciência que rompa com o sujeito permanente, eterno, fora da verdade ontológica e do modelo piagetiano de sujeito epistêmico. Contudo, falar em sujeito epistêmico nesta pesquisa é retomá-lo em sua materialidade histórica, procurando entendê-lo - aqui, na pergunta da pesquisadora - a partir das categorias do saber, ou melhor, da produção do saber, segundo Habermas (saber técnico, prático e emancipatório). Os conceitos desses saberes são, neste trabalho, categorias de análise, bem como categorias que possibilitam o próprio recorte do objeto a ser analisado.

A construção do meu objeto, que é um objeto discursivo, ocorre da seguinte maneira: possuo a pergunta, a qual, como já foi discutido acima, tem um caráter híbrido.

9. ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: Princípios e Procedimentos*, p. 53.

10. Citação de Paul Henry na obra "Ferramenta Imperfeita", p. 106.

As categorias surgem da Análise do Discurso, bem como da teoria de Habermas, da qual me proponho a trabalhar com alguns conceitos. A pergunta não surge de um vazio, ao acaso, como mera preocupação com um universo empírico ou fato do real. Ela nasce a partir de três dimensões simultâneas: da materialidade histórica, da teoria do discurso e da teoria habermasiana. A pergunta é a pontuação de uma determinada problemática, no caso desta pesquisa, entre a educação e campo produtivo.

O campo educacional tem sido “invadido” pelos discursos neoliberais, os quais ganham diversas formas, sendo uma delas a que se relaciona à temática da qualidade. Falar de qualidade em educação é falar das muitas possibilidades de se constituir qualidades. Entender a problemática da qualidade significa tornar o processo dessa discussão e prática explícitas; sendo, portanto, necessário compreender os processos ideológicos aí instituídos.

A ideologia, como efeito, não se manifesta com plenitude e nitidez nos planos abstratos, mas na concretização dos valores semânticos. Por exemplo, durante o período da ditadura, o discurso de todos os homens da oposição apresentava, no nível narrativo, um querer entrar em conjunção com a democracia. É claro que, se o valor “democracia” aparecia em seus discursos, estavam contra a ditadura. No entanto, nessa época, não era preciso tematizar ou figurativizar a conjunção com a democracia. Derrubada a ditadura, foi necessário explicitar o que cada segmento da oposição entendia por essa conjunção e aí, então, percebe que não se fala da mesma coisa, que não havia unanimidade entre os que combateram o governo militar. Para uns, a conjunção com a democracia tematizava como liberdades formais e não interferência do Estado na esfera da produção; para outros, como superação de todas as formas de exploração e de opressão de uma classe

por outra. Esse exemplo pode se estender ao valor “qualidade”, que, por condições variáveis, pode chegar a assumir vários sentidos diferentes.

O estudo dos discursos sobre *qualidade na educação* vem aqui explicitar a maneira como a ideologia funciona, gerando sentidos. Os sentidos dependem das relações constituídas nas formações discursivas e é neste conceito que se pode compreender o funcionamento discursivo, isto é, os diferentes sentidos. As palavras como educação, qualidade e sociedade, por exemplo, podem significar diferentemente porque estão em formações discursivas diferentes, isto é, correspondem às diferentes posições possíveis dos sujeitos. As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas, logo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Tudo o que se diz tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos, e isto está presente na discursividade. É justamente na interpelação ideológica que o indivíduo se constitui sujeito.

O modo de interpelação do sujeito capitalista pela ideologia é diferente do modo de interpelação do sujeito medieval, por exemplo (Orlandi, 1996). No sujeito medieval, a interpelação se dá de fora para dentro e é religiosa, ao passo que a interpelação capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação (Orlandi, 1987); nesta não-separação entre um exterior de um interior, o sujeito se constitui na “ilusão” de que ele é a origem de seu dizer e da literalidade dos sentidos. O sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinador, sendo esta a condição de sua responsabilidade, é, portanto, um sujeito de direitos e a deveres.

Nesta pesquisa o plano temático se constituirá da performance da técnica, entendendo performance como *transformações*, e o plano concreto (figurativo, narrativo

e histórico) será constituído dos discursos, compreendendo-os em suas condições de produção, isto é, as práticas materiais nas quais devem ser lidos.

A modernidade tem colocado novos paradigmas com relação ao modo de produção e organização do trabalho. É a partir do novo padrão tecnológico da produção, em que a microeletrônica ganha espaço cada vez maior e o modo como os produtos vêm circulando no mercado, atendendo a uma competitividade de mercado acirrada, que se pode compreender as mudanças no saber fazer humano. Essa nova tecnologia impõe padrões para uma maior flexibilização, que é *acompanhada na ponta do consumo*, mobilizando, portanto, modas fugazes e artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A flexibilização deve ser entendida também dentro de um processo de mudanças nas relações diplomáticas, que se tornam cada vez mais tolerantes em relação à proteção de fronteiras, principalmente no que diz respeito ao mercado. O conceito de Estado-Nação passa a ter outro sentido. O Estado passa a ser entendido a partir dos parâmetros da ideologia neoliberal, deixando a sociedade muito mais vulnerável aos impasses do mercado, com as formas de relações sociais sendo cada vez mais estabelecidas a partir de direções do econômico, sendo este econômico marcado por decisões de cunho, predominantemente, técnico.

Nesse contexto de novos paradigmas, o saber técnico, em detrimento do saber prático e emancipatório, vem se constituindo com muito mais força nas relações sociais. As decisões técnicas sobrepujam as decisões políticas, desligando-se, conseqüentemente, da práxis social. Enfim, o conhecimento técnico se impõe na constituição desses novos paradigmas. Isso ocorre de forma dissimulada e sedutora, sendo a ideologia um mecanismo de produção desses paradigmas e constituindo-se, assim, uma rede silenciosa de produção de signos e linguagens. As imagens/signos se tornam, em certo sentido,

mercadorias. Portanto, dentro desse processo de flexibilização do capital, a questão de produção de signos, linguagens institui pontos importantes para a discussão dos novos saberes, e do que seja atualmente conhecimento.

Para Habermas, as formas pelas quais o conflito é decidido são dependentes das condições culturais de existência, isto é, do trabalho, da linguagem e do poder, não devendo essas categorias serem tomadas de forma ingênua, mas sobretudo a partir de uma auto-reflexão do conhecimento. Com relação aos discursos da qualidade na educação tem ocorrido uma “transferência” metafórica do campo empresarial ao campo educacional. Esse modo de funcionamento nos discursos, que é funcionalista, atribui uma performance técnica a esses discursos, ou melhor, a essa prática social.

Uma categoria muito importante para o recorte do objeto discursivo, bem como para organizar os processos de análise dos discursos da qualidade na educação foram os Discursos Fundadores, conceito vindo da Análise de Discurso e trabalhado na obra organizada por Eni Orlandi *Discurso Fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Considero importante para expor a própria gênese dos sentidos de qualidade e seus múltiplos efeitos de sentidos em instituições públicas como a prefeitura de São Paulo, o livro de Cosete Ramos com muitas edições produzidas, como também o Discurso de Falconi ao Sindicato Brasileiro e o livro do industrial Carlos Eduardo Moreira Ferreira.

Essas prioridades nascem de uma cuidadosa escolha da pesquisadora. Esses discursos poderiam estar em outros lugares e também serem considerados fundadores, a legislação, por exemplo; mas, por um critério da pesquisadora, o qual veio privilegiar o universo do mundo da vida (conceito este trabalhado com base na teoria de Habermas), foram estes os discursos considerados mais adequados.

O objetivo do dispositivo analítico, segundo Eni Orlandi, na análise do funcionamento dos discursos não é procurar o sentido verdadeiro, como já dissemos, mas tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. Portanto, esse dispositivo analítico vai assim considerar a opacidade da linguagem, o descentramento do sujeito, os efeitos metafóricos, o equívoco e a falha. Os efeitos metafóricos, bem como a ironia não devem ser compreendidos como figuras de linguagem, constituindo apenas meios expressivos, com significações a priori; mas, sim se trata de acontecimentos discursivos, ganham sentido no mundo, historicizam-se .

Esses acontecimentos operam ao nível do funcionamento discursivo; articulá-los, no discurso, seria tornar explícito o seu funcionamento, tornar explícitas as lutas de classes, as relações de poder institucionais e a ideologia, pois ideologia em análise de discurso significa o seu próprio mecanismo de funcionamento: não existe um sentido que o discurso esconde, que seja possível atravessar. Para entender o discurso neoliberal, portanto, faz-se necessário esclarecer essas várias estratégias que se apagam e nascem ao mesmo tempo. Um outro acontecimento que está no discurso e que não aparece, mas que produz efeitos ali é a pressuposição. Para o analista o pressuposto tem como foco o modo de apresentação dos enunciados, não tem a intenção de buscar suas origens, tal como se propõe a psicanálise. A pressuposição é realizada a partir do sentido literal, não é o sentido literal, mas produz seus efeitos de sentidos na literalidade dos enunciados. O sentido literal, nesta perspectiva, segundo Ducrot ¹¹, constitui uma ilusão no sentido.

12 11. Cf. HENRY, Paul. *Ferramenta Imperfeita*.

Todas as noções que discuti aqui estarão sendo melhor elaboradas ao longo da análise dos discursos que realizarei. Não são noções abstratas que se impõem à materialidade discursiva; mas sim, constituem noções que originaram da própria prática da análise do discurso, da necessidade de dar uma “satisfação” teórica à realidade discursiva; portanto, são passíveis de novas reformulações teóricas e extensões práticas.

CAPÍTULO 1 - SOBERANIA DA TÉCNICA ?

Neste capítulo tenho a intenção de trabalhar a minha hipótese de pesquisa, que consiste em delimitar as circunstâncias históricas do predomínio do saber técnico nas decisões institucionais em relação à educação. Essas decisões institucionais estão imbuídas dos efeitos do mundo sistêmico, isto é, do campo produtivo. O campo produtivo intervém nesse processo de tomada de decisões através de uma estratégia silenciosa¹ que pretendo discutir como ideológica. As estratégias ideológicas constituem-se, no sistema capitalista, na sua busca por soluções para crises financeiras, na sua redefinição do processo de lucratividade. Não pretendo entender ideologia como um mecanismo independente do processo de acumulação de capital, mas sim entender essas produções simbólicas como constitutivas do próprio avanço do capitalismo na atualidade, bem como da produção ideológica do saber.

1.1. Neoliberalismo, Qualidade e Educação

A ideologia neoliberal está ligada ao conceito de Estado que se tem constituído atualmente, onde as fronteiras são fragilizadas em detrimento da expansão do

1. Com relação à mobilidade do silêncio e seus processos de significação histórica, Orlandi, na obra *Papel da Memória*, p. 64, diz que o que ficou silenciado em uma formação discursiva é acolhido em outra formação discursiva, a qual pode ser considerada dominante; tais acontecimentos correspondem, assim, ao viés pragmático e empresarial da política neoliberal desembaraçada dos sentidos mais corrosivos, transformadores do político.

do capital e da nova forma de flexibilização da economia. Octávio Ianni² retoma e desenvolve os princípios formulados e praticados do liberalismo usando a metáfora da “mão invisível”, imaginada pela primeira vez por Adam Smith, no século XVIII. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas formas de relação social torna “mercantil” o sentido básico da realidade. As forças econômicas estabelecem um pacto silencioso com o Estado e no discurso, esta “mão invisível” passa a garantir a felicidade geral em conformidade com os princípios do mercado, ideário liberal; isto é, a liberdade econômica é vista como condição de liberdade política.

O capitalismo, enquanto modo de produção e processo civilizatório, cria e recria o Estado-Nação, assim como o princípio da soberania que define sua constituição. Enquanto o liberalismo baseia-se no princípio da soberania nacional, o neoliberalismo desloca as possibilidades dessa soberania para as organizações, corporações e outras entidades de âmbito mais global.

O neoliberalismo está comprometido, em sua compreensão, ao processo de globalização e, na base dessa internacionalização do capital, segundo Ianni, estão a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar “fábrica global”, intensificando e generalizando o processo de dispersão geográfica da produção, ou das forças produtivas, abrangendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho, a divisão do trabalho social, o planejamento e o mercado. A nova divisão internacional do trabalho e da produção, envolvendo o fordismo, o neofordismo, o

2. IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*. (4ª edição) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

toyotismo, a flexibilização, tudo isso amplamente agilizado com bases nas técnicas eletrônicas, concretiza a globalização do capitalismo em termos geográficos e históricos.

A flexibilidade, conseguida na produção, nos mercados de trabalho e no consumo, pode ser entendida, segundo David Harvey³, como um resultado da busca de soluções financeiras para as tendências de crise do capitalismo. Isso implica em que o sistema financeiro alcançou um grau de autonomia diante da produção real sem precedentes na história do capitalismo. A ênfase em soluções financeiras e monetárias deriva antes da natureza inflacionária do que da deflacionária, ou seja, da maneira como a crise passou a se manifestar a partir da metade dos anos 60. Nos Estados Unidos, por exemplo, o sistema bancário entrou no vermelho, pela primeira vez desde 1934, no primeiro semestre de 1987. O ritmo de falências bancárias aumentou dramaticamente a partir de 1980. Portanto, a inovação, ou seja, a busca pela flexibilização parece ter sido antes um requisito necessário para superar a rigidez geral, bem como a crise temporal, geográfica e até política peculiar em que o fordismo caiu no final da década de 60, sendo que a acumulação flexível do capital procura no capital financeiro um poder coordenador mais do que o fordismo a fizera.

As economias de escala, na produção fordista de massa, foram substituídas por uma crescente capacidade de manufatura de uma variedade de bens e preços baixos em pequenos lotes. As economias de escopo derrotaram as economias de escala. Por exemplo, em 1983, a *Fortune* revelou que “setenta e cinco por cento de todas as peças de máquinas são produzidas hoje em lotes de cinquenta ou menos” (apud HARVEY, David). As empresas fordistas podiam, é verdade, adotar as novas tecnologias e processos de trabalho (uma prática apelidada por alguns de

3. HARVEY, David. *Condição Pós Moderna*. (6ª edição) São Paulo: Cortez Editora, 1996.

“neofordista”), mas, em muitos casos, as pressões competitivas e a luta por um melhor controle do trabalho levaram quer ao surgimento de formas industriais totalmente novas ou à integração do fordismo a toda uma rede de subcontratação e de “deslocamento” para dar maior flexibilidade diante do aumento da *competição* e dos *riscos*. A produção em pequenos lotes e a subcontratação tiveram por certo a virtude de superar a rigidez do sistema fordista e de atender a uma gama bem mais ampla de necessidades do mercado, incluindo as rapidamente cambiáveis. Esses sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala, em condições recessivas e de aumento da competição. O impulso de explorar essas possibilidades torna-se fundamental para a sobrevivência das organizações na competitividade do mercado. O tempo de giro - que sempre é uma chave da lucratividade capitalista - foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o sistema de gerenciamento de estoque “just-in-time”, que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo); mas a aceleração do tempo de giro na produção teria sido inútil sem a redução do tempo de giro no consumo.

A acumulação flexível foi acompanhada *na ponta do consumo*, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidades e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais.

Portanto, a publicidade já não partirá mais da idéia de informar ou promover, no sentido comum; mas da manipulação dos desejos e gostos por meio de imagens que podem ou não ter relação com o produto a ser vendido. A competição no mercado da construção de imagens passa a ser um aspecto muito importante da concorrência entre as empresas; o sucesso é tão claramente lucrativo que o investimento na construção da imagem (patrocínio das artes, exposições, produções televisivas e novos prédios, bem como *marketing* direto) torna-se tão importante quanto o investimento em novas fábricas e maquinário. A imagem serve para estabelecer uma identidade no mercado, o que se aplica também aos mercados de trabalho. A aquisição de uma imagem (por meio da compra de um sistema de signos, como roupas de griffe e o carro da moda) torna-se um elemento singularmente importante na auto-apresentação nos mercados de trabalho e, por extensão, passa a ser parte integrante da busca de identidade individual, auto-realização e no significado da vida.

Com relação à constituição desses sentidos, estes migram do mundo sistêmico para o mundo da vida por mecanismos simbólicos, a partir de uma racionalidade comunicativa, pois é na narratividade que é possível se pensar em uma identidade social, mantendo aí ligações de pertencimentos. Quando os participantes desta narratividade expressam seus laços de pertencimento no coletivo, fazem-no por meio de um saber cultural, reproduzindo, assim, a própria identidade. Marx, segundo Habermas, trata de entender essa racionalização a partir das condições materiais da produção, ao passo que Habermas tenta compreendê-las dentro de uma categoria mais ampla, a qual recorre a uma estratégia teórica que não identifica o mundo da vida com a sociedade em seu conjunto e nem o reduz a elementos sistêmicos, tampouco aos aspectos culturais. Segundo Habermas, o mundo da vida é o subsistema que define a consistência do

sistema social em seu conjunto, compreendendo-o a partir de uma racionalidade comunicativa. As ações no mundo da vida estão ligadas ao “entendimento”, ao passo que no mundo sistêmico estão ligadas ao êxito, à produção.

As imagens se tornaram, em certo sentido, mercadorias. David Harvey comenta que tal fenômeno levou Baudrillard⁴ (1981) a alegar que a análise marxista da produção de mercadorias está ultrapassada, porque o capitalismo agora tem preocupação predominantemente com a produção de signos, imagens e sistemas de signos, e não com as próprias mercadorias. Harvey diz que esta distinção feita é importante, se bem que não se encontrem dificuldades sérias para estender a teoria da produção de mercadoria de Marx ao tratamento dessa questão.

Nesse processo de flexibilização do capital, o mercado, a competitividade no mercado passa a ter uma significação importante na produção de imagens e signos. Tal tendência parece ser forte, quando rompe, assim, as barreiras da territorialização, das fronteiras nacionais, modificando o próprio conceito de Estado-Nação. Essa globalização do capitalismo atrelada ao livre mercado, até agora mencionada, deve ser discutida dentro de uma certa restrição. Segundo Ianni, com o pleno domínio do mercado poder-se-ia chegar ao caos. Portanto, esse “livre mercado” deve ter um planejamento como seu contraponto, ou seja, tecnoestruturas transnacionais ou propriamente mundiais planejando a expansão e a consolidação dos empreendimentos, a competição, as políticas, o certo e o incerto, pois como já dizia Tinbergen⁵ em 1968, o planejamento é uma técnica de organização e dinamização das forças do mercado.

4. BAUDRILLARD, J. (1981), *apud* Harvey, David. *Condição Pós Moderna*, p. 260.

5. TINBERGEN, *apud* IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*, p. 153.

Na época da Guerra Fria, ao longo dos anos 1949 a 1989, já em processo de globalização, a mídia construía uma visão do mundo bipolarizada, manequista, sendo o capitalismo e o socialismo contrapostos em termos de mundo livre e mundo totalitário, a democracia e o comunismo. Em seguida, a mídia impressa e eletrônica globalizada, invadindo as esferas da vida social em todo o mundo, faz prevalecer a idéia de “nova ordem econômica mundial”, cabendo aí a metáfora da “mão invisível”, idealizada pelo liberalismo clássico nos horizontes do Estado-Nação, recolocada pelo neoliberalismo nos horizontes da globalização.

Karl Marx⁶, na obra *Elementos Fundamentales para la Crítica de La Economía Política*, afirma que a diferença do capitalismo em relação a outras formas de produção consiste na sua tendência em destruir toda a barreira espacial, conquistando e expandindo novos mercados em detrimento do tempo, ou seja, enquanto o capital, por um lado, deve tender a destruir toda a barreira espacial oposta ao comércio, conquistando toda a Terra como a um só mercado, por outro lado, tende a anular o espaço por meio do tempo, isto é, reduzir a um mínimo o tempo tomado pelo movimento de um lugar a outro. As relações internacionais, mesmo as nacionais e até as institucionais, tomam outros sentidos, a rede político-simbólica amplia-se, redimensiona um “universo maior”, ficando os aspectos culturais locais, regionais num impasse a ser pensado e reconstituído teoricamente (não cabendo nesse espaço aqui esgotar toda essa discussão).

A globalização cruza as fronteiras da geografia, da etnicidade, da classe, da nacionalidade, da religião e da ideologia. Nesse sentido, David Harvey diz que a modernidade une toda a humanidade, mas trata-se de uma unidade paradoxal, uma

unidade de desunidade; sendo arrojada num rede-moinho de perpétua desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia.

Béatrice Appay⁷, no debate sobre a flexibilização, traz à tona a lógica interna desse processo em termos do paradigma da flexibilidade positiva. Segundo essa autora, esse paradigma se declina em diferentes formas sociais, econômicas, organizacionais, jurídicas e políticas, argumenta que a flexibilização, considerada como saída da crise, constitui assim um substrato ideológico muito forte, lamenta, por fim, na análise do contexto francês, os efeitos desastrosos dessa flexibilização, no plano moral e social, como o crescimento do desemprego.

Ainda segundo essa autora, as sociedades atuais encontram-se num processo de criação de um pensamento estratégico que produza mensagens antinômicas. A antinomia é tratada no sentido geral, isto é, como condição entre duas leis, dois princípios fundamentais: de um lado, a injustiça social quando o próprio Estado penaliza os mais desprovidos e acentua as diferenças econômicas e sociais, diminuindo o poder aquisitivo dos baixos salários; de outro, a justiça social, quando o Estado caminha na direção da redistribuição e da reparação das injustiças impostas pelas “leis do mercado”. Estas mensagens antinômicas paralisam o pensamento e, portanto, as reações individuais e coletivas. O que se percebe, então, é um embaralhamento conceitual, o que vem favorecer a tal paralisia do pensamento e das reações. Como os indivíduos podem refletir com conceitos que, ora dizem uma coisa, ora o seu contrário?

Na postura deste trabalho, trata-se de considerar esse embaralhamento não tão dicotomizado, polarizado entre Estado e Sociedade, não se trata tão somente de um

7. APPAY, Béatrice. “Controle social et flexibilité”. *Précarisation sociale, travail et santé*. França: iresco, 1997.

pensamento antinômico, mas de aspectos discursivos⁸ que se justapõem à sociedade e ao Estado, numa rede de mecanismos ideológicos que ora aparecem, ora desaparecem; são esses mecanismos de produção de ideologia difusos, simbólicos, os quais a todo instante mudam suas estratégias, resgatam e seduzem os sujeitos. Assim, desta maneira a dicotomia justiça social/injustiça se dilui nas possibilidades dos muitos sentidos possíveis. Esses mecanismos procuram ajustar o mundo sistêmico ao mundo vivido, bem como ao interesse mais forte de nossa sociedade, o econômico. A ideologia, de forma não autônoma, produz, assim, novos sentidos, novas metáforas (transferências de sentidos) em nossa sociedade, acabando por articular novos conceitos, como técnica, Estado, acumulação flexível, etc...

Se, por um lado, temos a produção de signos rápida, sutil, sedutora constituídas na competição do mercado; por outro lado, temos a produção de signos, mecanismos ideológicos, ligados à relação entre Estado e sociedade. Ora, nesse contexto, a balança tende a favor da elite, instalando aí a relação de dominação. Para Habermas⁹, a ideologia está inserida na relação de dominação, assim como no trabalho e na linguagem. Para concluir, pode-se dizer que essa ideologia a qual abarca a unidade da contradição, reforça a idéia de uma discriminação positiva. A emergência desses mecanismos ideológicos e estratégias neoliberais deve ser acompanhada no contexto do processo de globalização de maneira mais profunda, para que se tome consciência também de uma “perplexidade coletiva”.

No paradigma da flexibilidade positiva, os progressos social e econômico são admitidos como confluentes, numa relação funcionalista e imediatista, tomados numa

8. Neste lugar da interpretação que faço, é possível verificar os efeitos do aparato teórico do método utilizado; portanto, daqui, é visível o deslocamento do conceito de ideologia de uma outra prática teórica para a prática da Análise do Discurso.

22 9. HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70, 1997.

mesma direção; contudo as consequências sociais, como o desemprego e outros exemplos constituem o desafio e a negação desse paradigma. O que funciona para que se tenha uma certa credibilidade junto à sociedade é o mecanismo eficiente de funcionamento da própria ideologia. Conquistar uma democracia significa levar em conta a importância das lutas de classe, a formação de consciências críticas, com disposições para a auto-reflexão, para a organização e participação; assim como tornar evidentes os mecanismos de produção ideológica. Por exemplo, quando os ideólogos neoliberais caminham no sentido de comprometer a Educação institucionalizada com os objetivos estreitos do local de trabalho tão somente, ou prioritariamente, estão imbuídos do paradigma da flexibilidade positiva e respondendo aos mecanismos ideológicos vigentes; quando fazem a migração das necessidades do econômico ao mundo vivido, de modo funcionalista e imediatista, atropelam, muitas vezes, aspectos culturais, saberes locais, bem como especificidades institucionais.

No bojo desse quadro ideológico vem à tona uma questão muito séria discutida por Tanguy¹⁰, a respeito da relação formação e emprego. Segundo essa autora, privilegiar uma relação linear entre formação e emprego para explicar ou solucionar problemas como desemprego, como fazem as grandes pesquisas estatísticas, significa esconder as desigualdades entre as classes sociais e desconhecer as diferenças oriundas do pertencimento do indivíduo a seu espaço social, cultural, às redes familiares ou locais de inserção, etc ... Até agora, nas investigações realizadas por Tanguy¹⁰, essa relação formação – emprego é estabelecida através de uma cadeia de mediações, sob forma de rede.

10. TANGUY, Lucie. Diretora de Pesquisas do CNRS – Universidade de Paris X.

Pode-se afirmar que considerar a relação formação-emprego de forma linear é comprometer-se com a ideologia neoliberal, a qual tem como paradigma positivo as direções únicas do econômico e social, sem considerar a ruptura de interesses que trazem cada uma das dimensões dadas. Infelizmente é esta a relação linear que tem dirigido as políticas educativas no curso das duas últimas décadas.

A fim de ilustrar a penetração da ideologia neoliberal na implantação de políticas em alguns países europeus (França, Espanha, Itália, Reino Unido, Alemanha e Suécia), Deddeca¹¹ apresenta informações básicas sobre a formação profissional nos sistemas nacionais de educação, bem como sobre a formação profissional contínua. No âmbito geral desses países europeus, é visível a importância que o Estado atribui à estruturação da formação profissional inicial, seja ao organizar o financiamento do sistema, seja ao definir os cursos básicos, as cargas mínimas e os diplomas – aparece então a regulação pública tanto no ciclo educacional obrigatório como ao longo do ciclo secundário de caráter genérico ou profissional. Em suma, a formação profissional aparece como parte integrante da política educacional e, portanto, na esfera das políticas públicas.

Já a formação profissional contínua nada mais é do que um prosseguimento daquela obtida pelos jovens nos sistemas nacionais de educação, ficando a regulamentação pública desta tão extensa quanto aquela exercida pela primeira.

Retomando a preocupação inicial sobre a linearidade da relação formação-emprego como solução ao desemprego, verifica-se nesse Relatório de Deddeca que quase todos os governos europeus estão inspirados em teses formuladas pela OCDE

11. DEDDECA, Cláudio Salvadori. “As políticas de qualificação e formação e seus efeitos sobre o mercado e as relações de trabalho: algumas experiências europeias”. Relatório de Atividade de Projeto Específico de Pesquisa para missão no Exterior, 1997-98.

(1994)¹², as quais defendem que a solução do problema de emprego pode ser resolvida através de uma maior qualificação da força de trabalho.

Apesar do discurso da qualificação ter uma repercussão razoável na Comunidade Européia, os governos e as empresas têm realizado gastos limitados com programas que buscam alterar tal perfil. Por exemplo, os investimentos com programas de formação contínua mal superam o patamar de 0,5 % do Produto Interno Bruto. É estranho que, apesar de toda a valorização feita pelo discurso da qualificação, somente a França tenha um sistema cotizado específico para isso. Ademais, o investimento na qualificação é distribuído de maneira desigual entre os assalariados das empresas, sendo dada pouca atenção aos operários – faz-se um grande esforço para a qualificação em nível de direção e gerência. Esses fatos vêm evidenciar a legitimação das relações de dominação e clarificar a ruptura atual da dimensão econômica e social, pois os investimentos das empresas acentuam ainda mais as crescentes desproteção e insegurança que vêm atingindo os trabalhadores de menos qualificação e que são, portanto, mais expostos à situação de desemprego.

No Brasil, desde 1995, desenvolve-se o Plano de Formação Profissional, com o objetivo de melhorar a capacidade de inserção de sua população economicamente ativa. Recursos ponderáveis do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) têm sido destinados a esse Plano. Hoje se discute suas perspectivas e a necessidade de implantação da certificação dos cursos que ele envolve.

Minas Gerais é o primeiro estado brasileiro a implantar uma política de qualidade no nível do sistema educacional, cuja avaliação pode ser encontrada em vários

12. OCDE (1994) *L' Étude sur L' Emploi de L' OCDE*.

trabalhos como, por exemplo, a tese defendida por Oliveira¹³ em 1997.

Contudo, é necessário, no processo atual de transformações, delinear o campo ideológico no qual se insere o Discurso da Qualidade na Educação e das ações políticas, a fim de revelar os mecanismos de funcionamento desta ideologia neoliberal que se tem constituído tanto na Europa como no Brasil, pois essa ideologia, que vem predominando, tem como paradigmas a flexibilidade positiva e a sedução (processo simbólico-político), que pode ser entendida como a estratégia mais utilizada na produção de novos signos ou sistemas de signos junto à sociedade. Esse processo de sedução, aplicado em grande parte pela difusão da mídia, torna-se possível através dos discursos, tão bem “utilizados” pelas propagandas e marketing. Tal constituição de ideologia desliza-se metaforicamente, um sentido deriva para outro sentido, buscando sempre a subjetivação; desse modo se procura ampliar cada vez mais essa sociedade de consumo.

Os problemas com relação à educação não poderão ser resolvidos com base na exigência do mercado, pois a educação não é um bem coisificado que possa estar à venda, nem tão pouco deve ser articulada e pensada através de pactos oligárquicos, numa visão clientelista de Estado, como tem sido a tradição histórica brasileira com relação à política educacional. A educação é, sem dúvida, um dos principais “bens públicos”, cujo acesso e qualidade têm sido limitados pela administração predominantemente clientelística de um lado e, de outro, pelo baixo grau de participação da sociedade em torno desta questão.

O processo de coisificação pode ser analisado como uma efetivação de

13. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. “Parceria, Qualidade e Redenção: O Projeto Piloto de Implantação do ‘CQT’ em uma Escola Estadual de Belo Horizonte”. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 1997.

deslizamentos de sentidos do mundo sistêmico para o mundo da vida, isto é, a educação é entendida e discutida dentro de um campo mercadológico, ganhando este sentido, esvazia-se, portanto, de sua extensão político-filosófica, sendo reduzida a uma racionalidade instrumental. Com isso, o universo de produções simbólicas simplifica-se, perde-se a dimensão das relações humanas, em que multiplicidade de linguagens atribui aos sujeitos possibilidades de crítica, criatividade e emancipação.

A realidade da educação precisa ser discutida num horizonte de maior universalidade e é necessário levar em conta, nessa análise, o modelo institucional brasileiro predominante, os atores políticos envolvidos, os respectivos estilos de fazer política¹⁴, além de considerar também os aspectos ideológicos. Em contrapartida o que vemos acontecer no Brasil é a divulgação do discurso da qualidade, apontando soluções de ordem apenas técnica ao impasse da problemática educacional brasileira. O discurso da qualidade, nesse contexto, tem sido mera transposição conceitual do discurso e de gestão empresarial. Assim é que o discurso da qualidade estrutura-se, no silêncio ideológico do neoliberalismo, bem como na força do poder econômico-político, apresentando como consequências graves o descolamento do social e o desvinculamento dos saberes locais.

A natureza sutil das estratégias neoliberais nos coloca como questão e preocupação, principalmente com relação ao campo educacional, a emergente necessidade de compreendermos melhor os mecanismos de funcionamento da ideologia neoliberal, uma forma nova e muito mais dissimulada de envolvimento e engajamento dos sujeitos nos processos de constituição de sentidos. Numa ação silenciosa e

14. AVELAR, Lúcia. “Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira”, *Revista Educação & Sociedade* no. 55, 1996, pp. 34 – 51.

desaperecebida essa ideologia afeta as políticas educacionais e chega até o cotidiano das instituições escolares. Essas novas configuração e administração das energias e dos investimentos político-simbólicos estão no âmago da dinâmica cultural e têm sido muito bem usadas pelas elites.

A educação institucionalizada está posta como alvo das estratégias do neoliberalismo, quando setores produtivos empenham-se na discussão sobre educação. Por outro lado, ela ainda é tratada no Brasil com a estrutura do clientelismo de Estado, constituído por uma impressionante rede de organizações locais que se fazem representar pelos múltiplos partidos políticos. No Brasil, o atual contexto do processo de globalização, principalmente no que se refere às ondas das privatizações e às estratégias neoliberais, parece legitimar as ações econômicas e políticas nesse sentido; sendo o contexto brasileiro ainda permeado por uma estrutura de poder político monopolizada por elites oligárquicas, imaturas com relação ao estilo de fazer política.

1.2. Performance da Técnica

O discurso da qualidade referente ao campo educacional na América Latina¹ começou a desenvolver-se em fins da década de oitenta como contraface do discurso da democracia, tendo como diretrizes fundamentais conceitos do campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas educacionais um claro sentido mercantil, de consequências dualizadoras e antidemocráticas.

1. SILVA, Tomaz Tadeu da. “ A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”. *In*: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Para entender esse ofuscamento no campo educacional, é necessário ampliar essa questão, discutindo os novos conceitos ligados ao campo produtivo e científico, já que o discurso da qualidade na educação constitui uma dimensão enunciativa de um tipo específico de ideologia, compreensível nas condições de sua produção. Portanto, é importante remeter diretamente ao plano das práticas materiais nas quais esse discurso deve ser lido. Gaudêncio Frigotto² elabora uma questão importante para descrever os conceitos ligados aos avanços científicos e mudanças no processo produtivo.

“O que de específico efetivamente traz a nova base científica que faculta mudanças profundas na produção, organização e divisão do trabalho e que fazem os homens de negócio demandar mudanças nos processos educativos e de qualificação? Como concretamente esta nova base científico-técnica é incorporada no processo produtivo e quais suas implicações face aos conflitos e à luta de classe?”

A nova base científico-técnica é formada pela microeletrônica, microbiologia e sua resultante - a engenharia genética e de novas fontes de energia³. Ela, ainda que de forma não homogênea e no seu aspecto mais geral, permite uma mudança radical, um salto qualitativo em relação à lógica da mecanização e da automação derivadas da eletromecânica.

A máquina a vapor e, mais tarde, a descoberta do petróleo e da eletricidade permitiram potencializar e substituir, em grande medida, a força física do animal

2. FRIGOTTO, Gaudêncio. “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática”. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomás T. (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
3. SCHAFF, A. *Sociedade Informática*. São Paulo: Brasiliense, 1990, *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio in *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 43

e do trabalhador. A base mecânica e eletromecânica caracteriza-se por um conjunto de máquinas fixas, com rigidez de programação de sequência e movimentos para produtos padronizados e em grande escala. Sob essa base, característica do Taylorismo e Fordismo, os custos de mudança são elevadíssimos e, por isso, ficam evidentes os limites para uma automação flexível.

Logo em seguida, a base microeletrônica vem provocar mudanças na tecnologia, permitindo ampliar a capacidade intelectual, associada à produção e mesmo substituir por autômatos, grande parte das tarefas do trabalhador. As novas tecnologias (microeletrônicas, informáticas, químicas e genéticas) diferenciam-se das anteriores pelo predomínio da informação sobre a energia⁴. A informação é a terceira dimensão da matéria, sendo as outras duas: energia e massa⁵.

Os processos microeletrônicos, por meio do acoplamento de máquinas a computadores e da informatização, permitem uma alteração radical no uso, controle e transformação da informação. Essa tecnologia possibilita a flexibilização das seqüências, da integração, da otimização do tempo e do consumo de energia, e uma profunda mudança da relação do trabalhador com a máquina. Castro (1993 : 7) coloca a seguinte idéia:

“A mutação qualitativa consiste no seguinte: todo o processo produtivo realizado até o presente assentava-se na transformação da matéria mediante emprego de fontes de

4. CASTRO, R. P. “As questões da qualificação e da educação e a nova base do capitalismo”. São Carlos: UFSCAR, 1992, (mimeo), *apud* FRIGOTTO, G. “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática”. In: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

5. RUBIN, 1993, *apud* CASTRO, ib; *apud* FRIGOTTO, G. “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática”. P. 44. In: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

energia mais e mais potentes, agora a transformação da matéria pode ser feita de forma mais rápida, barata e perfeita, graças à utilização de informação codificada, memorizada, através de linguagens e sinais que automatizam o saber e saber-fazer humano, com baixos custos de energia e de trabalho vivo.”.

É a partir desse novo padrão tecnológico nos processos de organização da produção e de circulação, com novos materiais e processos, nova organização, divisão e gestão do trabalho, que podemos identificar o surgimento de um número crescente de conceitos como globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade, que tendem a se tornar senso comum entre os homens de negócios.

A mudança do saber e do saber-fazer em decorrência dessa nova base tecnológica impõe aos homens de negócios o repensar a Educação como instrumento de qualificação para o trabalho. O investimento dos homens de negócios, em defesa da escola básica, se dá sobretudo no final da década 80. A FIESP, organismo que expressa as idéias mais conservadoras do empresariado, lamenta-se sobre os riscos de investir na nova base tecnológica face à falta de mão-de-obra especializada, e retoma a tese do capital humano:

“A carência de pesquisa básica e aplicada, escassez de mão-de-obra especializada e a rápida obsolescência das inovações tornam os investimentos em setores de alta tecnologia os mais arriscados em um país de industrialização recente como o Brasil. Uma ênfase maior em tecnologia de ponta deverá ocorrer quando o país estiver apto a investir maior parcela de recursos na formação de capital humano e P & D.”

(FIESP, 1990).

O industrial Carlos Eduardo Moreira Ferreira⁶, em 1998, na sua obra *Uma luta de todos os dias: produção, emprego, educação*, diz que a reciclagem radical no mundo dos negócios inspira hoje até os poderes públicos de muitos países, os quais procuram atender a suas populações adotando os princípios da Qualidade Total, promovendo para isso as transformações necessárias nas suas rotinas e nos seus planejamentos. Segundo este autor, é fundamental implementar programas setoriais e regionais de qualidade e de produtividade, agindo em conjunto, de modo irresistível, em direção ao crescimento social e econômico. Um dos enunciados nesta obra com relação à educação é o seguinte: “ Todos os participantes desse processo precisam possuir elevado nível educacional. Em segundo lugar, não basta absorver, dominar e utilizar com competência uma nova tecnologia; é preciso, também, adquirir condições de efetivamente gerá-la, sob pena de se permanecer sempre no time da segunda ou terceira divisão.” (op. cit, idem). Com relação à justiça social: “Justiça Social se faz com atividades produtivas liberadas do garrote do Estado, sem a marginalização explícita exposta em todas as ruas do Brasil por meio da chamada economia informal e sem a burocracia que emperra a justa e honrada luta pela sobrevivência.” (op. cit, idem).

A preocupação deste industrial se dirige à possibilidade da educação estar propiciando possibilidades de produção de conhecimento: “... não basta absorver,

6. O industrial Carlos Eduardo Moreira Ferreira nasceu em São Paulo, em março de 1939. É bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Como membro de entidades de classe, iniciou sua carreira em meados da década de 60, representando a Cia. Paulista de Energia Elétrica no Sindicato da Indústria de Energia Elétrica do Estado de São Paulo, onde foi eleito, sucessivamente, Diretor, Tesoureiro, Vice-presidente e Presidente. Presidiu a Associação Brasileira de Concessionárias de Energia Elétrica. Participou do Movimento de Renovação da FIESP/CIESP, que culminou com a eleição de Luis Eulálio de Bueno Vidigal Filho, em 1980. Primeiro vice-presidente nas gestões de Mário Amato. Foi eleito presidente da Fiesp/Ciesp em 1992 e reeleito em 1995.

dominar e utilizar com competência uma nova tecnologia; é preciso, também adquirir condições de efetivamente gerá-la...”. É preciso gerar tecnologia, a ênfase está sendo colocada prioritariamente na produção empírica do conhecimento, um tipo de saber tecnicamente e rapidamente utilizável.

O conhecimento empírico-analítico é, portanto, conhecimento “predictivo posible”⁷. A conexão das hipóteses com a experiência é estabelecida por meio da observação controlada, tipicamente mediante o experimento. Geram-se as condições iniciais e medem-se os resultados das operações levadas a cabo. Somente uma teoria da medida pode esclarecer as condições de objetividade de todo o conhecimento possível, no sentido das ciências nomológicas. Com a expressão *interesse cognitivo técnico*, trata-se de significar a orientação básica da investigação, entendida como estratégia cognitiva básica, da qual deriva a condição fundamental da reprodução da vida humana. Não quero aqui criticar esse tipo de interesse na produção do conhecimento, mas desejo ressaltar que, no campo educacional, não se trata de apenas focalizar esse tipo de interesse, pois o conhecimento prático e emancipatório refaz e historiciza o ser humano.

O interesse técnico, como interesse diretor da ciência, só conserva seu fio se o entendermos no sentido habermasiano, de “quase transcendental”. Habermas reelabora o componente kantiano materialista e o converte em uma teoria instrumentalista do conhecimento, que ele desenvolve pela via interpretativa do pragmatismo de Peirce. A investigação empírico-analítica tem por objetivo a produção do saber tecnicamente explorável e entende a realidade do ponto-de-vista do possível controle técnico sobre os processos objetivados. Segundo Habermas, a orientação exclusiva para a dominação da natureza é um fator básico na deformação das capacidades subjetivas,

7. MACCARTHY, Thomas. *La Teoría Crítica de Jurgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos, 1987, p. 86.

das quais partiriam a emancipação humana e a produção do conhecimento prático.

O discurso da qualidade na educação não pode ser analisado fora dessas condições de avanços tecnológicos e mudanças no processo produtivo, nem tão pouco ignorando as penetrações e articulações ideológicas do neoliberalismo. O projeto neoliberal no Brasil não pode ser compreendido à margem de um processo internacional, mais amplo. A tentativa nacional de conquista hegemônica segue, talvez, de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra, com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher.

Retomando ainda o enunciado de Moreira Ferreira “Justiça Social se faz com atividades produtivas liberadas do garrote do Estado,...” Tanto a jurisprudência como a justiça em políticas públicas advêm de um conhecimento prático que é um lugar de produção de conhecimento ancorado a um imperativo da vida sociocultural, que tem raízes antropológicas profundas tanto quanto o interesse técnico. A sobrevivência dos indivíduos socializados está ligada à existência de uma intersubjetividade fiável. A compreensão hermenêutica se destina, por sua estrutura, a garantir, dentro das tradições culturais, a autocompreensão possível aos indivíduos e aos grupos sociais. Portanto, não se trata de migrar sentidos ou originar sentidos e conhecimento do campo sistêmico; trata-se, antes de tudo, de decidir em, relação à educação, no horizonte mais amplo do processo de constituição do saber .

Retomando novamente os dois enunciados pronunciados por Moreira Ferreira: “Todos os participantes desse processo precisam possuir elevado nível educacional. Em segundo lugar, não basta absorver, dominar e utilizar com competência uma nova tecnologia; é preciso, também adquirir condições de efetivamente gerá-la, sob pena de se permanecer sempre no time da segunda ou terceira divisão.” “Justiça Social se faz com

atividades produtivas liberadas do garrote do Estado, sem a marginalização explícita exposta em todas as ruas do Brasil por meio da chamada economia informal e sem a burocracia que emperra a justa e honrada luta pela sobrevivência.” Ao mesmo tempo em que esses enunciados retomam os protagonistas sociais, tentam apagá-los. Retomam os agentes para negá-los.

A justiça social se faz com atividades produtivas sem a exposição da miséria. “... sob pena de se permanecer sempre no time da segunda ou terceira divisão”. Não se toca na miséria, não se toca nas ruas do Brasil, não se toca nos camelôs, mas sim na produção no interior da empresa. É uma aplicação muito funcionalista: riqueza gerando superação de pobreza. O que está profundamente calado e silenciado são justamente os protagonistas que irão usufruir dessa riqueza. Enfrentar o risco de permanecer no time de segunda ou terceira divisão - trata-se do jogo da lógica econômica? Ou de uma vontade política - de quem? A burocracia, que se exime do sujeito, emperra o avanço social “... sem a burocracia que emperra a justa e honrada luta pela sobrevivência.” A burocracia é o sujeito da vontade política?

A marca lingüística *time* nos remete ao interdiscurso⁸, isto é, à memória de povo, de futebol, daquilo que sabemos fazer bem e, portanto, pelo qual somos reconhecidos. Essa marca lingüística já falada em outro lugar e com muita propriedade entre nós brasileiros, retomada no enunciado, provoca um deslizamento de efeitos de sentidos irônicos. O enunciado remete a uma ideologia do que deve ser a economia brasileira: a presença das ruas incomoda os empresários, a permanência de uma lógica

8. “A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” ORLANDI, p. 31, *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*.

econômica tradicional, a necessidade da presença da empresa como centro do processo econômico, a presença marcante do mundo sistêmico, ao se retomar a burocracia como sujeito de uma possível vontade política. A formação discursiva empresarial atribui sentidos ao econômico que silenciam outro lugar: o lugar onde o povo passa, anda e significa sua vida.

Os governos civis pós-autoritários têm sido, quase sem exceção, a continuidade mais dramática dos regimes ditatoriais que os precederam. A Argentina, Uruguai, Brasil e, mais recentemente, o Chile, são um claro exemplo disto. Na América Latina, afirma Perry Anderson⁹, “a democracia capitalista estável é construída sobre a derrota e não sobre a vitória das classes populares”.

No fim dos anos oitenta¹⁰ e, mais especialmente, no início dos anos noventa, começa a evidenciar-se um processo de cooptação intelectual sem precedentes na América Latina. As agências de financiamento internacional e os novos governos (perfil neoliberal ou neoconservador) começam a projetar uma política de sujeição cooptativa dos intelectuais.

É nesse contexto da hegemonia conservadora dos anos 90 que o discurso da qualidade ganha sentidos. A palavra *Democratização*, por certas opções políticas de cunho conservador, no cenário latino americano, perde sua vitalidade em detrimento do discurso da qualidade¹¹.

9. ANDERSON, P. *O fim da história. De Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992, *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

10. GENTILI, Pablo. “O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional”. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Capítulo 4, p. 125

11. GENTILI, Pablo A.A. “O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional”. *In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

No Brasil, por exemplo, o programa de Qualidade Total (EQT) tem sido desenvolvido por Cosete Ramos¹², coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade ao Ministério de Educação. Mesmo em se tratando de uma proposta que ainda não possui ampla difusão no Brasil, ela resume grande parte das características centrais dos programas de Total Quality Control (TQC) aplicados em algumas instituições educativas norte-americanas. Deste modo, a Escola de Qualidade Total começa a se evidenciar como a tentativa mais séria de aplicar *princípios* empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. A idéia que atravessa esse projeto é a de que, com uma série de estratégias do tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a “filosofia da qualidade”, a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam.

A *sociedade*, segundo essa ideóloga, aparece tão somente sob a forma de interferência, de estorvo; a *política* e o *conflito* são apenas fatores que obscurecem a livre ação dos agentes educacionais.

Aliás, o discurso da qualidade estruturado pela ideóloga Cosete Ramos tem a mesma direção das políticas de qualidade implantadas na Comunidade Européia. No Brasil, ainda que de forma prematura, a discussão vem se realizando; o estado de Minas Gerais, por exemplo, já tem assumido diretrizes políticas baseadas em qualidade com relação ao seu sistema de ensino.

O paradigma da flexibilidade positiva oculta as verdadeiras transformações no curso das relações salariais, bem como instala no discurso da qualidade uma performance predominantemente técnica.

12. RAMOS, Cosete. Doutora em Educação (EUA), Mestre em Educação (EUA), Pedagoga (UnB) e especialista em Gestão da Qualidade Total. Trabalha no Ministério da Educação.

A respeito da razão técnica, Habermas comenta a conclusão a que Marcuse¹³ chegou:

“O conceito de razão técnica é talvez também em si mesmo ideologia. Não só a sua aplicação, mas já a própria técnica é dominação metódica, científica, calculada e calculante (sobre a natureza e sobre o homem). Determinados fins e interesses da dominação não são outorgados à técnica apenas “posteriormente” e a partir de fora inserem-se já na própria construção do aparelho técnico; a técnica é, em cada caso, um projeto histórico-social, nele se projeta o que uma sociedade e os interesses nela dominantes pensam fazer com os homens e com as coisas. Um tal fim de denominação é material e, neste sentido, pertence à própria razão técnica”.

Para Marcuse, segundo comentários de Habermas, a dominação eterniza-se e amplia-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia, proporcionando legitimidade e poder público, assumindo também todas as esferas da cultura, sendo que a razão técnica assume um cunho político, dado o seu caráter ideológico.

A ciência moderna, no contexto capitalista, ao contrário das ciências filosóficas do tipo antigo, assume um perfil experimental, gerando um saber que, pela sua forma (não pela sua intenção subjetiva) é um saber tecnicamente utilizável. Até o fim do século XIX não existiu uma interdependência de ciência e técnica, pois até então a ciência não contribuiu para a aceleração do desenvolvimento técnico. Portanto, quando a ciência e a técnica se associam num saber teórico e experimental, esta adquire um marco institucional importante no capitalismo tardio. Por outro lado, com

13. MARCUSE, Herbert *apud* Habermas. *Técnica e Ciência como “ideologia”*.

a institucionalização do progresso técnico-científico, o potencial das forças produtivas assume uma forma que leva ao dualismo do trabalho, passando a *interação* entre os homens a ocupar um segundo plano na formação da consciência, subtraindo também as discussões entre as pessoas na sociedade.

A interação entre os homens, intermediada pelo avanço técnico-científico, delinea a ilusão de que a “evolução” do sistema social está ligada ao progresso da ciência. Por exemplo, ao pautarem-se as políticas, questões de prática (práxis) são secundarizadas em favor de questões técnicas que possam orientar a prevenção de riscos, que ameaçam o próprio sistema. Portanto, a política assume um caráter negativo, passando a resolver, prioritariamente, às questões técnicas. Tal legalidade parece pautar uma política que se submete às necessidades funcionais, mantendo, assim, o fundamento do próprio capitalismo.

A solução de tarefas técnicas não se insere na discussão pública, afastando a possibilidade de politização das massas. A organização e a participação sociais continuam a ser questões de práxis ligadas à *comunicação* e não apenas à técnica, ainda que de cunho científico. Marcuse responderia que ciência e técnica assumem, portanto, um papel ideológico.

Contudo, ciência e técnica não só penetram no social como ideologia, mas também como força produtiva. O próprio mecanismo de constituição da Técnica e do método científico já denotam o aspecto ideológico. Desse modo, a aplicação da teoria marxista do valor trabalho, segundo a discussão de Habermas, fica limitada, pois o progresso técnico-científico se tornou uma fonte independente da mais-valia, força de trabalho dos produtores imediatos, considerada por Marx.

A ciência e a técnica, ao assumirem um marco institucional importante, contribuem para uma racionalidade capitalista que parte de “cima”, na medida em que se baseiam em uma consciência positivista imperante, ou seja, uma consciência tecnocrática.

Portanto, é importante propor uma discussão politicamente eficaz com relação à técnica, não se confrontando somente com ela. Estabelecer um vínculo do potencial social do saber e poder técnicos com o nosso saber e querer práticos significa estabelecer uma dialética entre poder e vontade, elaborando uma força libertadora: a reflexão, a qual não pode ser substituída pela difusão de um saber tecnicamente utilizável.

Procurei discutir sobre a técnica, ciência, tecnologia e como podem atuar como forças produtivas e ideológicas, dimensionando políticas e até mesmo articulando as decisões em relação à educação, alienando os sujeitos sociais de seus papéis sócio-históricos.

O método de se fazer ciência, bem como o de constituição da própria técnica explicitam a ideologia, estando já na formação discursiva de qualquer discurso político, especificamente, aqui, dos discursos da qualidade, na predominância de um saber tecnicamente utilizável. A produção de sentidos tecnocráticos, do saber técnico, isola a população, sucumbe a possibilidade de participação, na medida em que a práxis está em segundo plano.

O discurso da qualidade não é inocente, dadas as condições materiais e políticas que o geram; por isso, é necessário redimensioná-lo numa discussão crítica, que o aborde de um ponto de vista de uma política universalista, em que se considere os excluídos. A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e

do ensino, mas nunca antes havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela parece substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades.

1.3. Interpretação: os saberes técnico, prático e emancipatório

A sociedade tardo-capitalista procura estruturar-se por meio da despolitização das massas da população, predominando para isso o mecanismo de produção ideológica tecnocrática, sendo que os meios de comunicação têm um papel importante nesse processo. Tanto a imprensa preocupa-se com isso quanto os empresários.

Carlos Eduardo Moreira Ferreira, por exemplo, na sua atuação junto à Fiesp, investiu em iniciativa na educação a distância, como é o caso da TV Futura: o canal do conhecimento. Trata-se de uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho que obteve a adesão de um grupo de apoiadores do setor privado, voltada para a educação e cultura. A TV Futura está no ar desde 22 de setembro de 1997, sendo que, segundo os empresários, o seu objetivo é contribuir para a formação educacional do trabalhador e possibilitar o seu acesso ao conhecimento, visando ao desenvolvimento das capacidades básicas de iniciativa do cidadão e sua participação social.

A ideologia pode garantir um determinado sistema funcionando, sucumbindo, portanto, às mutações emancipadoras do marco institucional. Seria possível, nesse momento histórico, prever quais os protagonistas poderiam avivar as zonas de conflito?

Poder-se ia apontar o “velho” antagonismo de classes, ou os movimentos sociais, ou outros grupos, ou ainda a Educação comprometida a outras forças sociais?

Uma administração tecnocrática da sociedade industrial torna supérflua a formação da vontade democrática. Helmut Schelsky¹ chega à seguinte conclusão “... em vez de uma vontade popular política, aparece a legalidade imanente das coisas, que o próprio homem produz como ciência e trabalho.”

Onde poderia, então, localizar-se, a elaboração de uma vontade popular? Minha opinião é de que é por meio e na racionalidade comunicativa que se pode realizar a participação, as organizações sindicais e outras organizações populares. É na linguagem e pela linguagem que se gera a discussão, a polemização e a disputa de poder e, neste campo, no mundo da vida pode ser elaborada e construída uma vontade coletiva, mas essa vontade, essa condição de decidir, de organizar-se ou até mesmo desorganizar-se, essa vontade coletiva, que a cada dia mais passa a ser dispersada, interpelada pela ideologia neoliberal, está sendo silenciada por estratégias e mecanismos que, muitas vezes, não são visíveis, não são transparentes, mas que nos afetam produzindo efeitos os quais não temos o controle imediato. Não quero entender essa racionalidade comunicativa a partir da autonomia, absolutização, transparência da linguagem e independência das organizações institucionais, mas sim na contradição de luta de classes sociais, na materialidade do próprio discurso e na questão do que, historicamente, hoje, significa conhecer, logo, significa condições para decidir no campo educacional.

A *comunicação* entre os mandatários do poder político e os cientistas competentes nas diversas disciplinas que pertencem aos grandes institutos de investigação caracteriza a zona crítica da tradução e a *interpretação* das questões

1. SCHELSKY, Helmut, *apud* Habermas . *Técnica e Ciência como “ideologia”*, p. 114.

práticas para problemas que se põem em termos científicos e a retroversão das mensagens científicas para respostas às questões práticas.

Habermas² cita um exemplo dado por um grupo de investigação sistêmica de Heidelberg sobre a questão prática *versus* a questão científica. O quartel general da aviação americana apresenta, através de pessoas preparadas, à secção de programas de um grande instituto de investigação, o ponto de partida, que consiste numa necessidade vagamente formulada. Aliás, uma formulação mais rigorosa do problema só surge no curso de uma aborrecida *comunicação* entre os próprios oficiais de formação científica e o diretor do projeto. Contudo, o problema não se esgota com identificação e a definição conseguida. A comunicação não se deve interromper até se ter, em princípio, encontrado a solução do problema, pois só com a solução, em princípio previsível, é que o objetivo do projeto fica definitivamente circunscrito. A comunicação entre os dois interlocutores é, por assim dizer, a rede de discussão racional estendida entre a práxis e a ciência, rede esta que não se pode romper. A solução tecnicamente adequada de uma situação problemática deve retraduzir-se para a situação histórica global em que tenha consequências práticas.

Esse processo não consiste numa mera tradução ou retradução; é, antes de tudo, uma prática interpretativa que se constitui, onde se deslocam e transferem sentidos, onde os significados podem ser ressignificados ou dessignificados³ se houver um processo de interdição que se desenrole entre os mandatários políticos e os especialistas das ciências, pensando no exemplo dado no parágrafo anterior. A prática interpretativa

2. HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como "ideologia"*. Trad. do alemão por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1997.

3. ORLANDI, no artigo "Maio de 1968: Os Silêncios da Memória". *In* Papel da Memória.

entre os protagonistas sociais ou institucionais envolvem transferências de sentidos, bem como produção de efeitos de sentidos. A polissemia consiste no novo sentido, é a produção do diferente, é onde se colocam as possibilidades de historização, da transformação. O saber prático pode ser entendido a partir do “espectro” polissêmico da linguagem.

As disciplinas das ciências do espírito não se desenvolveram a partir do artesanato e das ramificações profissionais, as quais exigem um saber técnico, mas a partir de setores profissionais de atividade, onde se preconiza sagacidade prática; a jurisprudência é um forte exemplo do empenho de um saber prático, contudo este saber prático não conseguiu se difundir tanto nas sociedades capitalistas como o saber técnico, a própria vida foi efetuando esta separação. O interesse prático do conhecimento que domina a gênese das ciências do espírito determina um contexto de aplicação do saber hermenêutico, onde se coloca a possibilidade do novo, do diferente, da polissemia, da interpretação.

O saber técnico constitui-se na produção do mesmo, seria a possibilidade da constituição de um saber “parafrástico”. A história da natureza se move em função da categoria trabalho que, no interior da atividade produtiva, pode ser entendida como agir instrumental. Na esfera do trabalho social, a acumulação do saber tecnicamente aplicável leva à completa substituição do homem pela maquinaria. Contudo, não se pode entender os saberes técnico e prático de maneira isolada, absoluta, esses dois desenvolvimentos não convergem, mas não há dúvida de que há uma *interdependência* entre eles.

Na tese de Habermas⁴, a orientação geral que guia a ciências da natureza está

4. MACCARTHY, Thomas. *La Teoria Crítica de Jurgen Habermas*. Capítulos 02 e 03.

baseada no interesse de raízes antropológicas profundas, pela predição e pelo controle dos processos naturais a que ele chama de “interesse técnico”. A reprodução da vida humana está também baseada numa intersubjetividade que se estabelece na comunicação lingüística cotidiana. O interesse prático que guia a ciências histórico-hermenêuticas expande as possibilidades de “entendimento” mútuo e de “autoentendimento” na organização da própria vida. O terceiro modo de investigação científica, de produção do saber, é a reflexão crítica, é o interesse pela emancipação, cujo poder reside na sua não transparência. Os interesses cognitivos aparecem (em sua natureza antropológica) como orientações gerais que direcionam a produção científica, bem como o saber do cotidiano; determinam um aspecto de base na produção do conhecimento. As formas de consciência, segundo Habermas, não surgem por via idealista, através de um espírito absoluto, senão por via materialista, por intermédio do desenvolvimento das forças de produção, sendo que o conhecimento emancipatório depende do interesse pela possível orientação intersubjetiva da ação e do interesse pela possível manipulação técnica.

O saber emancipatório pode ser entendido dentro do processo da auto-reflexão⁵, este processo consiste numa compreensão imperativa e de libertação da dependência dogmática de uma certa experiência. O dogmatismo, esse que dissolve a razão tanto em termos analíticos quanto práticos, é uma falsa consciência, existência aprisionada. A autonomia só se torna possível quando o sujeito afirma a si mesmo. O dogmático, pelo contrário, não inserido num processo de auto-reflexão, de autonomia, vive na dispersão, como sujeito dependente, determinado pelos objetos, coisificado enquanto sujeito.

A nível dos governos, instituíram-se burocracias encarregadas de dirigir, investigar o desenvolvimento, bem como institutos de assessoria científica, cujas funções refletem mais uma vez a dialética peculiar de transformação da ciência em

5. O conceito de auto-reflexão será melhor detalhado, em notas de rodapé, no capítulo 2.

prática política. O processo de passagem do discurso da ciência para o discurso político refere-se, antes de tudo, a um processo de interpretação, bem como à opinião pública e às condições histórico-culturais dadas. Tais forças intervêm nos efeitos de sentidos produzidos, sendo que esta relação não lhe é exterior.

O saber técnico como o saber político (emancipatório) são permeados de interesse, o qual guia de certa forma o próprio saber, ou seja, o conhecimento. A partir das experiências do dia-a-dia, sabe-se que as idéias servem, muitas vezes, para mascarar sob pretextos legitimadores. Os motivos reais das nossas ações, o que neste nível se chama de racionalização, no plano da ação coletiva, denomina-se ideologia. Os interesses que guiam o conhecimento constituem-se no meio do trabalho, da linguagem e da dominação, segundo Habermas.

Procurei nesta parte desenvolver e detalhar melhor minha hipótese de trabalho, propondo um prisma teórico para se pensar sobre a questão da produção do conhecimento, a qual se dá, segundo meu ponto de vista, *na e pela* racionalidade comunicativa, sendo que a produção do saber, assim como as decisões institucionais com relação à qualidade em educação precisam ser consideradas com base no seguinte ponto: elucidação dos mecanismos de produção ideológica.

CAPÍTULO 2 - DECISÕES INSTITUCIONAIS: O LUGAR DO SABER TÉCNICO

Neste capítulo pretendo analisar os discursos que, por critérios metodológicos que já salientei na parte introdutória deste trabalho, podem ser considerados discursos fundadores da qualidade tanto no nível sindical, como o pronunciamento de Falconi, quanto à nível educacional como o de Cosete Ramos. Esses pronunciamentos estão numa superfície discursiva, isto é, possuem uma dimensão concreta. É a partir da minha pergunta de investigação que vou recortando os enunciados, com base nelas, constituindo o meu objeto discursivo, o meu objeto de análise. Como primeira preocupação, realizo a pesquisa de como tal material simbólico produz efeitos de sentidos e, num segundo momento, diante de tal explicitação (resultados), realizo a interpretação partindo de alguns conceitos de Habermas, de aspectos teóricos da qualidade, bem como algumas propostas pedagógicas do dissenso.

Os pronunciamentos de Falconi são transcrições de falas disponíveis em fita de vídeo cassete, material encontrado nos arquivos da Fundação Christiano Ottoni-Escola de Engenharia-Universidade Federal de Minas Gerais. Os pronunciamentos de Cosete Ramos são transcrições de seus livros: “Excelência na Educação: a escola de qualidade total” e “Pedagogia da Qualidade Total”, sendo também feita uma transcrição de um pronunciamento realizado na Prefeitura Municipal de São Paulo, encontrado em fita de vídeo cassete pertencentes aos arquivos desta Instituição.

No primeiro momento deste capítulo, tenho a intenção de discutir a posição do sujeito nas organizações dentro do prisma teórico da interpretação, para a qual a

participação passa a ser entendida com base na racionalidade comunicativa, apresentando inúmeras possibilidades desse sujeito intervir em sua prática produtiva na instituição. Pretendo compreender a questão do método, a produção do saber e o mecanismo de funcionamento ideológico segundo a perspectiva histórico-interpretativa, e não do positivismo, método centrado em si mesmo, sem qualquer comprometimento com a história e a linguagem.

2.1. Posição do Sujeito na Organização

A ênfase tão somente nos fatos no contexto das organizações, em nome de uma maior objetividade, eficiência e imparcialidade, destitui as organizações do aspecto humano, isto é, o sistema organizacional ganha autonomia sem a presença do sujeito. Priorizar os fatos significa descrever e captar o comportamento humano, desligando-o da intencionalidade dos sujeitos, logo, os valores, a prática interpretativa estão secundarizados. A maioria das organizações em nossa sociedade estão imbuídas desse espírito.

A empresa, por exemplo, na perspectiva de Guilhon Albuquerque¹, é antes de mais nada, mais organização do que instituição; a escola, a igreja são mais instituições. A empresa tem como característica predominante o organizacional, sistema de meios racionalmente agenciados; por outro, o institucional consiste num conjunto dificilmente sistematizável de objetivos e valores. O institucional seria, no fundo, o Ego

1. ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon . *In: Instituição e Poder*. II capítulo.

das instituições concretas. Cada instituição concreta depende de sua abrangência no domínio de sua realidade social; uma empresa é uma instituição econômica e o econômico é o domínio dos meios, assim como a igreja é o domínio dos fins e, a família o terreno onde nascem as relações humanas. A empresa pode ser considerada como o organizacional por excelência; o sistema de “meios” numa empresa reforça o domínio do organizacional na instituição, mas determina, antes de mais nada, sua natureza institucional.

A empresa poderia ser considerada uma forma concreta, cuja análise em termos de formação econômica é sempre mais pertinente; as instituições políticas e religiosas são formas sociais sempre analisáveis como aparelhos ideológicos, a saber os efeitos ideológicos predominam. A família pode ser analisada em termos de formação econômica dependente de uma formação ideológica, podendo, se for o caso, ser a formação ideológica dependente da formação política. O sindicato pode ser analisado seja como uma formação política autônoma, ou como formação ideológica dependente de uma formação política. A escola pode ser analisada em termos de formação ideológica. No caso deste trabalho, será mais pertinente analisá-la como uma formação ideológica articulada a uma formação econômica.

A explicação epistemológica para a ênfase nos fatos nas organizações está no fundamento metodológico da ciência positiva, a qual estabelece os mesmos parâmetros para as ciências naturais bem como para as ciências sociais. A não distinção teórica entre as organizações Empresa e Educação é um exemplo da implicação do paradigma positivista. Nesta visão, as organizações passam a ser consideradas como simples instrumentos técnicos criados para ajudar o homem a realizar seus objetivos.

Até o início da década de 50, a administração educacional tomou emprestado o modelo da Empresa; logo, nesse momento, a discussão dos problemas no campo pedagógico tem a ótica empresarial. Essa dicotomia com relação à especificidade de cada uma das organizações era dissolvida pela metodologia científica positivista. Tornou-se então importante a orientação conceitual do funcionalismo estrutural de Talcott Parsons, o qual adota uma visão integrada, holística do sistema social, onde o conceito de equilíbrio na sociedade torna-se fundamental, assumindo esta visão integradora e harmônica da sociedade.

O conceito de sociedade que Habermas² propõe difere do de Parsons. O Parsons maduro redefine os componentes estruturais do mundo da vida: a cultura, a personalidade e a sociedade, transformando-os em sistemas de ação. Deste modo, o conceito de mundo da vida, obtido a partir da perspectiva conceitual da teoria da ação, é considerado por categorias próprias da teoria de sistemas: os componentes estruturais do mundo da vida se transformam em subsistemas de um sistema geral da ação. Ao contrário, Habermas realiza uma diferença metodológica entre as perspectivas interna e externa que essas duas estratégias conceituais comportam. O mundo sistêmico não só se diferencia internamente como sistema e mundo da vida, senão que também estes últimos se diferenciam simultaneamente, um do outro. O mundo da vida é o subsistema que define a consistência do sistema social em seu conjunto. Os mecanismos sistêmicos têm necessidade de “ancorar-se” no mundo da vida, de institucionalizar-se. Esta institucionalização de novos níveis de diferenciação sistêmica pode ser também percebida desde a perspectiva interna do mundo da vida.

2. HABERMAS, Jurgen. *Teoria de la acción comunicativa, II*, pp. 161-279

Talcott Parsons³, na tradução da introdução da obra *Economia e Sociedade* de Weber, explica o desenvolvimento e ambivalência do pensamento deste autor que foi responsável por um enorme passo em direção a salvar o abismo entre dois tipos de ciência, e fazer possível o tratamento do material social de uma forma sistematicamente científica. Este autor não só completou esse processo como nos ajudou a compreender muitas das dificuldades metodológicas da sociologia da compreensão.

Habermas⁴, considerará precisamente essas tensões no pensamento de Weber como o ponto de partida mais fecundo para uma reflexão metodológica. Distingue alguns aspectos da ambivalência metodológica de Weber: nas primeiras linhas de *Economia e Sociedade*, Weber define a sociologia como uma ciência que busca uma compreensão interpretativa da ação social para poder chegar a explicações causais de seu decurso e de seus efeitos. O que Weber denomina “compreensão explicativa” consiste em situar um ato particular numa seqüência compreensível de motivos que respondam a uma regularidade empiricamente verificável da conduta. As uniformidades estatísticas somente constituem generalizações sociológicas quando podem ser consideradas como manifestações do sentido subjetivamente inteligível do decurso de uma ação social, o descobrimento de leis causais possui importância secundária. A ênfase que os neopositivistas põem na necessidade de corroborar empiricamente as hipóteses pela compreensão dos motivos está de acordo com esse aspecto da doutrina de Weber.

Para Habermas⁴ somente se o conteúdo simbólico das normas vigentes tem seu sentido explicitado, poderá a compreensão de motivos apreender um comportamento

3. MacCarthy, Thomas. *La Teoria Crítica de Jurgen Habermas*, p. 171.

4. MacCarthy, Thomas. *La Teoria Crítica de Jurgen Habermas*, pp. 171-174

observado como algo subjetivamente significativo em relação com àquelas normas. Os sentidos, conforme orientam a ação, são primariamente sentidos intersubjetivos, constituídos da matriz social em que os indivíduos se encontram e atuam: valores herdados e formas de ver o mundo, regras institucionalizados e normas sociais etc.

A compreensão empática dos motivos pressupõe uma compreensão de sentido dos complexos culturais e institucionais que são os que, por sua vez, dão significado à conduta que há que se explicar. Essa construção de sentidos não pode ser reduzida a construção de modelos psicológicos. Implica uma compreensão de símbolos que se assemelha em importantes aspectos à apropriação hermenêutica dos conteúdos semânticos herdados pela tradição. Portanto, a base experimental da investigação social, e o modo de acesso à realidade não é nem a observação nem a experimentação controlada própria das ciências da natureza; nem tampouco uma identificação empática baseada na introspecção e na imaginação. Trata-se, na interpretação de MacCarthy sobre a teoria de Habermas, de um tipo de experiência comunicativa de base lingüística própria de toda a investigação que aceita a categoria de “significado” como categoria básica.

Em termos Wittgensteinianos⁵, a identificação adequada de uma ação depende do conhecimento do acervo de descrições da ação acessíveis no jogo de linguagem dado, assim como dos critérios que regem a aplicação das mesmas. Uma compreensão interpretativa da forma de vida na ação sendo incerta, é condição prévia não somente para sua identificação adequada como também para a identificação dos estímulos e dos motivos relevantes. Portanto, visto nesta ótica, os problemas que a compreensão do

5. Cf. comentários de Thomas MacCarthy. In *“La Teoria Crítica de Jurgen Habermas”*, p. 180.

sentido coloca ao programa de uma ciência unificada tem muito mais alcance do que os neopositivistas suspeitavam. A questão do sentido parece ser uma categoria fundamental na investigação social. Os primeiros resultados disso aparecem na psicologia social, na teoria de aprendizagem, na teoria da dissonância cognitiva etc.

No extremo oposto do behaviorismo, cabe considerar a compreensão do sentido não somente como base experimental da investigação social, sendo único procedimento metodológico possível. Esta exposição, segundo MacCarthy, vem representada por distintas formas, nas diferentes correntes fenomenológicas, lingüísticas e hermenêuticas de análise sociológica. A ação e as idéias não são variáveis independentes; as ações expressam intenções que não podem ser entendidas com independência da linguagem. Passar, metodologicamente, por esta conexão, é pretender que não exista diferença entre o comportamento animal e o comportamento humano. Uma teoria geral da ação não pode abstrair da dimensão simbólica da vida social humana, de algum modo tem de lhe dar lugar, em suas categorias básicas, em seus supostos e em seus procedimentos.

A perspectiva positivista só leva em conta os aspectos funcionais que contribuem para a manutenção do sistema e, desse modo, legitima as relações de dominação presentes na sociedade capitalistas. Tal característica tem uma implicação muito séria com relação à “criatividade” humana de transformação, fazendo com que o homem deva responder tão somente as exigências do sistema.

Os princípios positivistas, ao priorizar os fatos como dados concretos, visíveis e quantificáveis no campo empírico pretendem garantir o estatuto científico, entendendo que só com a objetividade é possível fazer ciência e, portanto, construir conhecimento. O princípio da objetividade aplicado à administração pública ou educacional levou à separação entre administração e política, entre meios e fins, entre execução e decisão,

entre fatos e valores, entre racionalidade técnica e racionalidade política. Essas rupturas, em nome da objetividade científica, levaram a administração a se preocupar só com problemas técnicos, secundarizando os problemas políticos e éticos. Em nome da eficiência organizacional, a organização torna uma dimensão maior e esmagadora do indivíduo.

O modelo racional da administração, esquecendo os aspectos subjetivos e interpretativos, descola-se facilmente da prática cotidiana das organizações e o indivíduo age de modo instrumental. A teoria administrativa, nesse sentido, ao priorizar os interesses técnicos, estará eliminando o papel histórico das organizações.

As limitações de uma ciência empírico-positivistas da organização e administração educacional levaram a um amplo debate epistemológico e ao esboço de um novo paradigma, mais satisfatório para a ciência da administração. A tradição hipotético-dedutiva, própria das ciências naturais, seria substituída especialmente pelas tradições hermenêutico-dialética e crítica. Habermas⁶ caracterizou a tradição hermenêutica como “um modo histórico interpretativo que produz não informação controlada, no sentido das ciências estritas, mas compreensão da sociedade e da cultura baseada nas percepções compartilhadas do cientista e das pessoas cuja ação está estudando” (Riffel, 1978 *apud* SANTOS FILHO, 1983). A certeza e o controle são substituídos pelos interesses na troca intersubjetiva.

A teoria crítica da administração educacional tem em sua base as idéias de Mills e Habermas que no contexto mais específico da administração tem como destaque os

6. HABERMAS, Jurgen. *Apud* SANTOS FILHO, José Camilo dos. “Administração educacional e desenvolvimento social”. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. 1(1), jan/jun. 1983.

teóricos Greenfield, Riffel e outros. Essa teoria vem deslocar também o conceito de ideologia. No modelo organizacional positivista, a ideologia é vista de modo reificado (Denhardt e Denhardt, 1979), ao passo que no paradigma hermenêutico crítico assume uma dinâmica interessante, não existindo mais neutralidade no campo científico. A técnica e a ciência são constituídas da ideologia⁷, pois segundo Habermas o processo técnico científico tornou-se o fundamento da legitimação do poder das elites econômicas.

A análise hermenêutica aponta para uma prática interpretativa inerente às decisões institucionais, sendo também necessário abrir um leque para entender o que seja discurso, pois a prática interpretativa resgata ou recoloca a questão da racionalidade comunicativa. As decisões institucionais são frutos de um trabalho simbólico e este é constitutivo das organizações.

O discurso na prática organizacional não pode ser entendido tão somente como um “porta-voz”, entendendo que na organização existem apenas *efeitos* de linguagem (visão da pragmática). A tendência, atualmente, é cada vez maior de se questionar o reducionismo, ou seja, a passividade e exterioridade da relação instituição-linguagem. O discurso⁸ deve ser compreendido como experiência social, pois se constitui num terreno onde a relação social é, desde o início, linguagem.

Ao pensar sobre o paradigma crítico nas instituições educacionais, faz-se necessário considerar a questão da interpretação, bem como do método, o qual deverá se localizar na relação entre as ciências sociais e as ciências interpretativas e num novo enfoque de entendimento do que seja ideologia. Neste trabalho, a ideologia deve ser compreendida e focalizada na materialidade do discurso.

7. HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência como “ideologia”*.

8. MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. (3ª. edição) Campinas: Pontes Editores, 1997.

Pensar o método na organização educacional, por exemplo, significa articulá-lo às dimensões do mundo vivido, bem como do mundo sistêmico, submetendo-o a um processo de resignificação. Sendo de extrema importância o crivo da práxis social.

A ideologia⁹ não pode ser pensada, numa prática interpretativa, apenas como ocultação (um conteúdo oculto), mas sim como um mecanismo ou processo da produção de um imaginário. A ideologia (mecanismo de se produzir o método e a técnica) não seria um conteúdo “x”, mas o processo de produzi-lo. O processo de constituição do próprio método, nas organizações, constituir-se-ia na ideologia. Assim a opacidade não estaria num dado conteúdo, mas no seu processo de constituição, pois o que se apaga é o mecanismo de se produzir ideologias e não o conteúdo.

O espaço das decisões institucionais deve ser compreendido e investigado com base na prática interpretativa da organização, em que o discurso não deve ser compreendido de forma reducionista, dicotomizado da realidade.

Os discursos da qualidade na educação têm trazido à tona o método gerencial das organizações empresariais, com algumas alterações “adaptativas” às organizações educacionais. Constatamos isso tanto no trabalho de Cosete Ramos, como no da Fundação Christiano Ottoni (Escola de Engenharia – Universidade Federal de Minas Gerais). Estes dois trabalhos são representativos de muitos outros que vêm sendo feitos no Brasil. Esse método é conhecido como TQM (Total Quality Management) ou TQC (Total Quality Control), como é conhecido globalmente dos Estados Unidos ao Japão. Os discursos aqui discutidos podem ser considerados *fundadores*¹⁰ na implantação do TQC.

9. ORLANDI, Eni. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*.

10. Cf. noção desenvolvida por ORLANDI, Eni (org.). *Discurso Fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*

Os discursos fundadores buscam notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história para reorganizar os gestos de interpretação. Em relação à historicidade, o discurso fundador significa uma ruptura, ou deslocamentos, estabelecendo um novo sítio de significância. Este discurso instala as condições de formações de outros discursos, configurando um processo de identificação para uma cultura.

2.1.1. O método TQC - Falconi

Segundo o pronunciamento de Vicente Falconi Campos¹¹ em 17 e 18 de novembro de 1994, em São Paulo, no “III Seminário de Desdobramento do TQC”, este método de gerenciar resgata o trabalho humano e a preocupação com o social. Pesquisadores da Fundação estiveram no Japão a fim de trazer para o Brasil essa tecnologia gerencial. O programa, em 1985, contou com um investimento de 60 milhões de dólares na área de qualidade (1986 – 1990). As premissas ficaram estabelecidas em final de 1986:

11. Vicente Falconi Campos foi graduado em Engenharia de Minas, em 1963, pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde foi professor titular de Engenharia Metalúrgica, com o título de professor emérito. Em 1966 iniciou os estudos de pós-graduação em Colorado School of Mines, EUA, tendo obtido graus de M.Sc. e Ph.D em Engenharia Metalúrgica, em 1968 e 1971, respectivamente. Trabalhou durante quatro anos na Mannesmann e durante seis anos na ACESITA, além de ter prestado consultoria a muitas empresas brasileiras. Hoje Falconi atua como consultor da Fundação Christiano Ottoni em Belo Horizonte, orientando a implantação do método TQC japonês em várias empresas brasileiras, entre as quais: Alpargatas-Santista, Cia Siderúrgica Nacional, Empresas Cauê, Siderurgia Nacional, Cia Vale do Rio Doce, Sadia, Brahma, Petrobrás, CEMIG, EMBRACO, Artex, Lojas Americanas, Caraíba Metais, Andrade e Gutierrez, COPEL, Santista Alimentos, Salgema, CECRISA, dentre outras. Seu trabalho se caracteriza por atribuir uma performance técnica à produção do conhecimento científico.
(CAMPOS, Vicente Falconi. *TQC Controle da Qualidade Total (No estilo Japonês)*. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1992).

1. “Nós queríamos propôr para o Brasil um método de gestão pela qualidade como praticado no Japão. É evidente que nós faríamos as adaptações que fossem necessárias.”
2. “TQC que é esse método de gestão, que é um método de gestão voltado para as pessoas, voltado para os clientes, acionistas, empregados e vizinhos, voltado para mercado, voltado para pessoas. Dentro do TQC aprendemos com os japoneses que se você quer construir um sistema de gestão no qual todas as pessoas possam gerenciar a empresa de tal forma que a empresa possa levar satisfação à sociedade -e levar satisfação significa levar qualidade- se você quiser de fato fazer isso, você tem que ter o apoio sindical. Essa foi a primeira lição que os japoneses nos deram, nós estamos buscando o apoio sindical, esse é o principal motivo dessa nossa tarde de trabalho aqui hoje, e essa nossa tarde de trabalho está sendo gravada porque nós queremos mostrar esse nosso trabalho aos nossos políticos, aos nossos empresários, aos nossos estudantes, difundir essas idéias, esses conceitos. Nós queremos o apoio sindical porque queremos cultivar a cooperação e não o antagonismo.”
3. “Depois, nós decidimos por outras prioridades...Decidimos priorizar as grandes empresas. Por quê? Porque nós acreditávamos que se nós priorizássemos as grandes empresas, elas por si só nos ajudariam a transmitir esses conceitos pr’o resto do país. Foi também um conselho japonês .”
4. “ Outra coisa, decidimos priorizar a prática, não ficar só estudando, não. Estuda um pouquinho... implanta... estuda outro pouquinho... implanta... e sempre com o olho no resultado.”
5. “ Nós optamos também por uma linha de independência econômica da nossa instituição, muito embora nós tenhamos recebido durante esse percurso ajuda

governamental, nós formamos um movimento nacional que pudesse, se necessário, prescindir dessa ajuda.”

6. “Nós optamos também por não cobrar mensalidades de empresas, porque, se nós quiséssemos ter uma Fundação com TQC, nós tínhamos que gerenciar uma instituição que servisse à sociedade, nós tínhamos que sobreviver do serviço sociedade. A sociedade iria nos testar e é isso que tem que acontecer com todas as empresas, como o nosso companheiro Pery colocou aqui, se nós não fizéssemos um bom trabalho, a sociedade daria o seu veredicto. Nós queremos reconhecer o nosso trabalho como um trabalho de transferência de tecnologia. Então nós temos que ser humildes aprendizes, nossos consultores têm sido alertados por nós, não se dêem ares de grandes consultores, não se dêem ares de sabichão, nós estamos em processo de aprendizagem contínuo e o que mais me espanta... quanto mais nós aprendemos, mais descobrimos a nossa ignorância, e nesse processo de transferência de tecnologia, nós não temos muito tempo, porque enquanto aprendemos nós temos que ensinar.”

7. “Decidimos tomar como premissa voltar-se totalmente pr’a sociedade, colocar na nossa intenção. Quando você for fazer um trabalho, pense na sociedade, quando você for escrever um livro, pense na sociedade, quando você for fazer um seminário, pense na sociedade.”

8. “E finalmente um outro conselho japonês: Manter o movimento sem fins lucrativos. Nós não acreditamos que o Movimento pela Qualidade possa ser motivo para lucros empresariais. Esse foi o nosso plano.”

Os enunciados acima mencionados foram produzidos nas condições históricas do neoliberalismo, onde o papel do Estado junto ao mercado é minimizado:

“(…) se nós priorizássemos as grandes empresas, elas por si só nos ajudariam a transmitir esses conceitos pr’o resto do país.”; “ nós optamos por uma linha de independência econômica da nossa instituição, muito embora nós tenhamos recebido durante esse percurso ajuda governamental, nós formamos um movimento nacional que pudesse, se necessário, prescindir dessa ajuda”. Ao longo do discurso, é secundarizado o papel do Estado para dar uma “importância” à sociedade. O trabalho em prol da qualidade, especificamente, o método de gestão TQC, ao ser implantado, buscou “apoio” da sociedade e, concretamente, do sindicato. É sobre a busca deste “apoio” do sindicato que passo a comentar. Esta cooptação está marcada nos enunciados:

“ (...) se você quer construir um sistema de gestão no qual todas as pessoas possam gerenciar a empresa, de tal forma que a empresa possa levar satisfação à sociedade-e levar satisfação significa levar qualidade -se você quiser de fato fazer isso, você tem que ter o *apoio* (grifo do autor) sindical. Essa foi a primeira lição que os japoneses nos deram, esse é o principal motivo dessa nossa tarde de trabalho aqui hoje (...)”

“TQC que é esse método de gestão, que é um método de gestão voltado para as pessoas, voltado para clientes, acionistas, empregados e vizinhos, voltado para mercado, voltado para pessoas (...)”

A fim de instigar a análise faço, uma pergunta. Este discurso visa o “apoio” sindical ou uma possível derrubada de resistência para a implantação do método? O que não é dito explicitamente, constitui-se num forte mecanismo de produção ideológica,

sendo este o aspecto mais interessante. Então, qual seria a rede destes desvios, isto é, os mecanismos metafóricos envolvidos?

O espírito da cooperação coloca todos os sujeitos num mesmo encadeamento de posições, solapando qualquer tipo de conflito possível. “... pessoas,... clientes..., acionistas..., empregados e vizinhos..., voltado para mercado, voltado para pessoas.” A primeira marca *pessoas* tem um valor semântico abstrato, mas na medida em que se encadeiam os outros sujeitos, a segunda marca *pessoas* passa a ter o valor dos sujeitos anteriormente mencionados, e é interessante salientar que a marca *mercado* sofre um desvio, ela se coloca na mesma categorias dos sujeitos envolvidos. Mercado e pessoas se justapõem, sem nenhuma distinção. Esse modo de funcionamento do discurso nos evidencia, portanto, a ideologia. Ora, pessoas e mercado se justapondo, não se contrapõem; logo, a questão do conflito é escamoteada. Isso parece ser uma tentativa de eliminação de resistência.

Com relação à expansão metafórica das marcas: pessoas, clientes, acionistas, empregados, vizinhos, mercado e pessoas. A primeira marca *pessoa* desliza metaforicamente para *clientes*: as pessoas são vistas primeiramente como clientes, essa é uma visão empresarial, de enxergar prioritariamente o lucro. Em seguida, a marca *cliente* desliza para *acionistas*, na qual a reversão do lucro procura seu destino: os *acionistas*; num quarto momento dirige-se para *empregados*, tendo sido colocada numa escala prioritária *acionistas* depois *empregados*. Este dado, dada as condições de produção históricas do capitalismo, vem instituir neste lugar do discurso as lutas de classes, as relações de poder que são hierárquicas: acionista-empregado. Este é um exemplo do comprometimento do discurso em relação à materialidade e à contradição, no desenvolvimento histórico. Esse enunciado significa na história, gera sentidos, não

imediatamente visíveis; mas funciona na interpelação ideológica do discurso. Ao enunciador e ao ouvinte isto não se coloca no plano do imediatamente visível, a linguagem é obscura e opaca. Logo, *econômico* tem o privilégio de ser o primeiro, e a partir dele gerar os outros sentidos. A marca *vizinhos* deriva para mercado, novamente a presença prioritária do econômico.

O conceito de mundo sistêmico e mundo da vida de Habermas pode intervir neste momento para explicar como, ideologicamente, o mundo sistêmico faz migrar sentidos para o mundo da vida. É neste lugar do discurso que se dá o processo de racionalização do próprio capitalismo, ou seja, o universo que origina sentidos é o econômico, logo a racionalidade aí constituída é a racionalidade instrumental. Ainda, segundo Habermas¹², a racionalização do mundo da vida pode ser concebida como uma progressiva liberação do potencial de racionalidade que a ação comunicativa leva em seu seio.

A segunda marca *pessoas* vem investida, por meio de todos esses deslizamentos não visíveis imediatamente, de efeitos de sentidos ideológicos. Esta última marca *pessoas* tem um investimento ideológico profundo, e está carregada de todos os sentidos anteriores (constituiu-se *de* e *nos* sentidos contraditórios).

Segundo Paul Henry, a contradição não faz parte da ordem das coisas, mas se inscreve no processo de produção de conhecimentos como processo histórico. O trabalho do analista deve ser justamente o de explicitar o que não está imediatamente evidenciado na contradição. Portanto, um objeto de conhecimento que, segundo este autor ainda, é tão material quanto o objeto real, mas é materialmente distinto. Reconhecer esse objeto de conhecimento permite precisar em que consiste a materialidade do objeto do conhecimento sem reduzi-lo a um reflexo pensado do objeto

12. HABERMAS, Jurgen. *Teoria de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*, p. 219.

real. O objeto de conhecimento é objeto que muda, que tem uma história inscrita na história.

Outros enunciados ainda evidenciam essa hipótese:

“A sociedade iria nos testar e é isso que tem que acontecer com todas as empresas, como o nosso *companheiro* (grifo do autor) Pery colocou aqui, se nós fizéssemos um bom trabalho, a sociedade daria o seu veredicto.”

“Nos últimos quatro anos houve muito desemprego e muita gente atribui esse fenômeno aos programas de qualidade, como nosso *companheiro* (grifo do autor) Pery falou, inclusive nós tivemos na Fundação, em três oportunidades, reunidos com os sindicalistas (...)”

O discurso parece ser muito mais direcionado aos sindicalistas do que propriamente aos políticos, empresários e estudantes, como assinalou o locutor. A marca *companheiro* aparece algumas vezes, na tentativa de estabelecer essa aproximação. Essa marca carrega, na memória histórico-social (interdiscurso), os discursos do partido dos trabalhadores (PT). Esse mecanismo de produção de “solidariedade” está funcionando para atribuir legitimidade ao discurso. Duas formações discursivas se fecham neste discurso de maneira fluída, isto é, sem contornos explícitos nos mecanismos textuais, a saber: dos empresários e dos sindicalistas. É justamente destas duas fronteiras de formações discursivas que os embates ideológicos acontecem. A formação discursiva aparece da memória, isto é, a partir do interdiscurso.

A memória do PT que está estruturada, neste enunciado, no esquecimento, vem avivar um lugar no discurso do qual é possível legitimá-lo, o lugar do trabalhador. É o

sujeito *empresário*, presente no enunciado, quem procura o lugar do partido político do trabalhador para legitimar seu discurso. Trata-se de um mecanismo ideológico silencioso no discurso, que produz efeitos sem, contudo, ser percebido imediatamente pelo ouvinte ou até mesmo pelo locutor. Para mim, como analista de discurso, interessa entrar neste universo mais profundo de significações e produções de sentidos, atingir a ordem do discurso, a movimentação de classes sociais que estão aí presentes.

O modo como o método apresentou-se no Brasil, onde pessoas e mercado se posicionam num mesmo patamar de categorização, sem demonstrar qualquer tipo de distinção e contraposição, vem revelar a posição do sujeito na implantação do método TQC. É um sujeito silenciado na interpelação ideológica do discurso. Os sentidos sempre migram do econômico para o social e isso atribui ao discurso da qualidade uma performance da técnica. Nestas condições de produção de sentidos, pergunto: qual o sentido do sindicato que está aí sendo construído? Um sindicato silenciado na interpelação ideológica do discurso da qualidade, um sindicato que tem o econômico como gerador de sentidos, onde a racionalidade técnica e instrumental se elaboram? Sindicato é uma questão meramente técnica?

A divulgação do método caberia às grandes empresas, pois estas teriam suportes para tal desafio. O método TQC seria transmitido. Isso implicaria também numa transposição meramente técnica? O conhecimento técnico parece ter primazia nesta questão de transferência de método, pois os aspectos culturais e a experiência brasileira em conhecimento prático não são salientados neste discurso. Então, uma nova pergunta: se é conhecimento “técnico” o que mais conta, qual a posição dos sujeitos na dinâmica deste método? A transposição técnica do método verifica-se no silenciamento

da memória no discurso. Resgata-se a memória do lugar do trabalhador para legitimar o discurso do empresário.

“(...) se nós priorizássemos as grandes empresas, elas por si só nos ajudariam a *transmitir* (grifo do autor) esses conceitos pr’o resto do país. Foi também um conselho japonês.”

Em nenhum momento aparece a preocupação com a experiência brasileira até então construída com relação à gestão; trata-se, portanto, de uma necessidade de incorporação sem muita reflexão. Esta reflexão significa “estudar para implantar” e não revela sobre um possível resgate da experiência dos sujeitos, entendidos em sua capacidade de auto-reflexão, que no bojo teórico deste trabalho tem sentido de condição prévia para a construção de um conhecimento emancipatório. A direção única e salientada é o resultado, isto é, a produtividade.

“Estuda um pouquinho... implanta... estuda outro pouquinho... implanta e sempre com o olho no *resultado* (grifo do autor).” Este enunciado nos coloca diante de um conhecimento pragmático, no qual se coloca a necessidade do imediato na construção do conhecimento. A técnica é priorizada em detrimento do silenciamento do conhecimento prático e emancipatório. É preciso estudar “um pouquinho” e, logo, portanto, imediatamente, implantar. Necessidades imediatas de produção de conhecimento.

A marca *sociedade*, ao longo deste discurso, aparece muitas vezes:

“(...) gerenciar a empresa de tal forma que a empresa possa levar satisfação à sociedade e levar satisfação significa levar qualidade (...)”

“(...) nós tínhamos que gerenciar uma instituição que servisse à sociedade, nós tínhamos que sobreviver do serviço sociedade. A sociedade iria nos testar e é isso que tem que acontecer com todas as empresas (...)”

“(...) se nós fizéssemos um bom trabalho, a sociedade daria o seu veredicto.”

“(...) Decidimos tomar como premissa voltar-se totalmente pr’a sociedade, quando você for fazer um trabalho, pense na sociedade, quando você for escrever um livro, pense na sociedade, quando você for fazer um seminário, pense na sociedade.”

A marca *sociedade*, que vem apresentando um conteúdo semântico abstrato, onde não aparecem os protagonistas, sofre um desvio metafórico para mercado: “... a sociedade iria nos testar...”; “...se nós não fizéssemos um bom trabalho, a sociedade daria seu veredicto...” O mercado, ou seja, a abertura de mercado, é o grande juiz das empresas, capaz então de dar o veredicto: “... agora o preço das mercadorias é definido pelo povo, mudou o poder, o poder saiu do governo, que definia o preço, e passou para o povo definir o preço, nessa hora as indústrias continuaram com os custos antigos...” A marca *sociedade* tem uma emergência vazia no discurso, destituída da movimentação e dinâmica social. É vazia, tendo neste vazio o silenciamento dos movimentos sociais, da cooptação da transformação técnica.

Na superfície textual do discurso dos empresários aparece um “resgate” da sociedade; contudo, ao contrapormos as marcas *sociedade* e *cultura* observa-se o próprio esvaziamento do social, exceto no uso da marca da *sociedade*, quando se apresenta sentido, na medida em que se focaliza o desemprego. Esse mecanismo de produção de

sentidos, mobilizando estes deslocamentos, produz efeitos ideológicos, isto é, da cooptação e derrubada de resistência.

“(...) percebi também que existe assim uma certa confusão, quando se faz uma análise de TQC japonês, o pessoal tende a misturar TQC japonês com cultura japonesa, então começa a pegar em alguns pontos defeituosos da cultura japonesa e a partir daí combater TQC japonês, tem nada haver uma coisa com a outra, a nossa cultura, acho, é a mais linda do mundo, quero continuar nela (...)”

“(...) então essa confusão entre TQC japonês e cultura japonesa eu não vou mais analisar, eu acho que uma mensagem aqui registrada... as pessoas que insistem em fazer essa confusão, não o façam porque é um erro primário, mas eu queria analisar o desemprego porque esse é grave (...)”

O que se pode interpretar a partir destes enunciados é que o método TQC vem para o Brasil muito mais em condições de “transferência” de conhecimento técnico. O método passa a ser uma técnica, pois não se justapõe às questões concretas da práxis social, bem como não se preocupa com a reflexão dos sujeitos envolvidos no processo; o conhecimento prático coloca-se em segundo plano, bem como os aspectos culturais. O conceito de método é reduzido, tão simplesmente, às experimentações técnicas: a atender, portanto, as necessidades pragmáticas da competitividade do mercado.

Além da preocupação com os mecanismos de implantação do método que revelam a ideologia e, nesse sentido, a posição do sujeito, outro ponto central é o mecanismo de funcionamento das vozes envolvidas no discurso, que nos fornecem assim

a posição ou posições de quem discursa. Para Ducrot, há polifonia quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores. O locutor, trata de uma ficção discursiva que não coincide necessariamente com o produtor físico do enunciado. O enunciador representa, de certa forma, frente ao locutor, o que o personagem representa para o autor em uma ficção. Os enunciadores são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação lhes permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o locutor pode por em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua.

“O governo brasileiro... e quando se fala em governo brasileiro nós falamos numa entidade, assim, né, que muda ao longo do tempo, e nós sempre ouvimos falar em coisas boas e ruins, mas o governo também faz coisas boas.”

Esse enunciado ao fazer considerações sobre o governo promove uma tentativa de convergência de vozes. A formação discursiva dos empresários se dilui em outras formações discursivas, no senso comum da fala do povo e no falar próprio do sindicato, mas há tentativas de resgatar as vozes dos sindicalistas, a fim de produzir efeitos de cooptação.

“(...) mas o governo também faz coisas boas”, a marca “mas” nos evidencia uma anterioridade de governo ruim. Historicamente, os sindicatos sempre se mostraram divergentes ao governo, sendo que aí os empresários parecem tomar a mesma posição. Neste ponto é que se localiza uma imbricação de vozes: o enunciado dos empresários se

confunde com o dos sindicalistas - contudo, as formações discursivas de cada um deles são divergentes em relação à outra, não se coloca dúvida sobre tal dissonância.

Com relação ao papel do Estado, os efeitos da flexibilização da economia revertem uma mudança nas relações econômicas, principalmente no que diz respeito à competitividade do mercado; as fronteiras são fragilizadas e um outro sentido surge para Estado. Desse modo, o princípio da soberania nacional passa ter sentido num universo mais amplo das relações internacionais. Logo, o sentido de democracia passa também a ter outros efeitos. Falar de democracia antes do processo de globalização significava estar comprometido com as fronteiras e as localidades territoriais da Nação; contudo, com a flexibilização da economia, há um deslocamento de sentidos, as possibilidades de soberania são transferidas para outras corporações e organizações mais globais. Conseqüentemente, a competitividade se acirra. Esse deslocamento de sentidos coloca o mercado como o grande protagonista das relações internacionais, com intermediações governamentais “enfraquecidas”, e é assim que o sentido de democracia passa a ser ressignificado em detrimento do sentido de qualidade.

Neste contexto a qualidade torna-se fundamentalmente importante para enfrentar a competitividade. Os discursos fundadores da nova “ordem econômica” se constituem nas estratégias dos mecanismos ideológicos neoliberais, sendo dada primazia à competitividade: redução de custos, gestão dinâmica e enxuta, o produto deve ser resultado principalmente do trabalho humano, tendo eliminado os custos de desperdício e outros fatores não humanos envolvidos no seu custo final deste produto. A qualidade, neste discurso fundador, torna-se um movimento com repercussão nacional, as vozes dos empresários tendem a se diluir nas vozes dos sindicalistas. As categorias sociedade e sujeito aparecem ressignificadas nesta nova ordem. Os mecanismos ideológicos

neoliberais funcionam, nestes discursos fundadores, na interpelação de toda uma sociedade, mudando constantemente suas estratégias a fim de se constituírem nas práticas institucionais.

A educação é requisitada para realizar as intermediações às novas práticas institucionais, é apontada como solução viável para vencer a competitividade do mercado, uma vez que ela pode possibilitar preparo, condições ao trabalhador para intervir no processo de competição.

O campo produtivo lida com prazos rápidos, basicamente com o conhecimento técnico, e isso produz efeitos à educação. A *velocidade* das trocas no campo produtiva imbrica em expectativas educacionais. Contudo, quando se trata de construir o conhecimento técnico, predominantemente, a velocidade é possível, mas quando se trata do conhecimento prático e emancipatório, uma consideração plena da posição sujeito, a velocidade segue outro ritmo. A elaboração do conhecimento técnico difere da produção de conhecimento prático e emancipatório, pois está ligado a um saber imediatamente aplicável à realidade empírica, ao passo que o saber prático tem um investimento de produção simbólica muito maior, dirige-se a um mundo constituído na linguagem, envolvendo um processo de conhecimento de si mesmo. A organização educacional, ao trabalhar na interpenetração dos conhecimentos técnicos, práticos e emancipatórios tem a velocidade e ritmo próprio da constituição da pessoa enquanto sujeito capaz da auto-reflexão¹³.

13. O ato da auto-reflexão ocorre simultaneamente ao movimento da emancipação, a reflexão persegue um interesse emancipatório do conhecimento. Interesses significam, para Habermas, orientações básicas da autoconstituição da espécie humana: trabalho e interação. Não se constitui assim a satisfação de necessidades empíricas e imediatas, mas sim as soluções de problemas sistêmicos propriamente ditos. Trabalho e interação englobam processos de aprendizagem e de compreensão recíproca, envolvendo desse modo o processo formativo da espécie, com os interesses do conhecimento comprometidos com as condições existenciais do trabalho e da interação. Não podem, portanto, ser concebidos nos quadros referenciais da biologia, nem tão pouco entendidos a partir de uma psicologização. A auto-reflexão foi estudada por Habermas a partir de direções da psicanálise. O saber analítico, enquanto auto-reflexão é crítica no sentido de que a inteligência do paciente possui, nela mesma, o poder analítico de remover atitudes dogmáticas; ela culmina em uma transformação da base afetivo-motivadora, bem como tem seu ponto de partida na necessidade de uma transformação. A crítica não teria o poder de se impôr sobre a falsa consciência (dogmatismo), caso não fosse impulsionada por uma paixão da crítica. A auto-reflexão só pode ser possível porque o saber analítico é instigado a superar as resistências motivadoras através do interesse pelo autoconhecimento.

“(…) o Brasil, além de enfrentar uma economia de mercado, ele entrou num processo rápido de desenvolvimento tecnológico, mesmo porque as empresas precisavam rapidamente se modernizar para poder competir com as outras que estavam entrando aqui com seus produtos, foi mais um processo duro, e o pior de tudo é o seguinte, o desenvolvimento tecnológico, gente, ele é seletivo mesmo, ele não atinge diretor, ele não atinge gerente, não atinge o técnico, ele atinge o operador. Agora é inevitável, e o desenvolvimento tecnológico vai continuar na humanidade, isso pode nos levar à conclusão de que a única forma de fugir a isso é a educação em massa.”

“(…) eu queria lançar pr’a vocês um conceito, que é o conceito do domínio do negócio, para que você tenha o domínio do seu negócio, você tem que dois conhecimentos, você tem que ter um conhecimento gerencial e um conhecimento técnico.”

A respeito desse enunciado o qual pode ser considerado enunciado de base, pois de modo conciso resgata o espírito do método TQC, bem como a ideologia aí constituída. Em termos discursivos, o “e” estabelece uma relação rica em relações semânticas. Os efeitos de sentidos no enunciado “(…) um conhecimento gerencial e um conhecimento técnico.” catalisam diferentes discursos. Segundo a perspectiva teórica desse trabalho (conhecimento gerencial liga-se ao conhecimento prático, enquanto o técnico liga-se ao conhecimento do agir instrumental) não se trata de realizar um trabalho de soma, ou seja, de justaposição, mas sobretudo de um trabalho onde se possa encontrar relações de interdependência. Simplesmente justapor conhecimento gerencial ao técnico significa privilegiar o agir instrumental, deslocando mais uma vez a possibilidade do sujeito construir sua autonomia, permitindo que este modo de

funcionamento crie as condições para a construção de uma consciência tecnocrática.

“(...) é parte de um movimento mundial, é parte de conscientização mundial de que as empresas, para que elas possam melhorar a sua produtividade, elas devem se concentrar na sua tecnologia... decorre dessa filosofia de um melhor aproveitamento do conhecimento tecnológico, agora a terceirização tem uma vantagem, ela não cortou só o operador, ela cortou por igual, ela cortou todas as pessoas ligadas àquela tecnologia que outra organização poderia conduzir melhor, lógico que nesse processo foram cometidos erros, injustiças, mas o processo como um todo é um processo mundial que busca grande produtividade, portanto, ganho de riqueza (...)”

“(...) solução para países pobres é crescer, aumentar a sua produção.”

“(...) qualidade gera riqueza, qualidade gera emprego, eu assumo tecnicamente e publicamente a responsabilidade por essa afirmação.”

Com relação ao conceito do que seja o método TQC e sua história, o autor Schonberger¹⁴ discute que se trata de um método em que todo o pessoal da fábrica deve se envolver com o tema da qualidade, o qual, segundo este autor, deve se constituir num fim em si mesmo. O TQC tem como meta fundamental a qualidade na fonte, o qual significa para todos da fábrica que os erros, se houver, devem ser descobertos e eliminados na fonte, isto é, no ponto em que se faz o trabalho. Essa concepção, contudo, opõe-se à generalizada regra ocidental da fiscalização através de amostras estatísticas,

14. SCHONBERGER, Richard J. *Técnicas Industriais Japonesas: nove lições ocultas sobre a simplicidade.*

após o lote já estar produzido. Portanto, a preocupação é com relação à descoberta dos defeitos, bem como com a sua prevenção.

No sistema ocidental, quem efetua a fiscalização são inspetores de um departamento de controle de qualidade, porém no CQT japonês, a responsabilidade fundamental pela qualidade recai sobre os trabalhadores e seus chefes, não sobre um departamento controlador da qualidade: todas as pessoas devem colaborar com a qualidade. Os engenheiros constroem instrumentos capazes de descobrir erros (além dos dispositivos desse tipo que já acompanham o equipamento). O Departamento de Recursos Humanos providencia o treinamento necessário ao controle da qualidade, sendo que a direção aprova com rapidez os fundos para a concretização de qualquer idéia capaz de favorecer a qualidade, e assim por diante.

Os procedimentos do método TQC vão desde um extremo asseio nas fábricas, passando pelo emprego de estatística e gráficos do tipo “espinha de peixe”¹⁵, que mostram as causas e efeitos, chegando até os círculos de controle de qualidade e à

15. Um instrumento de análise até recentemente muito pouco conhecido na indústria ocidental é o Diagrama de Ishikawa, um quadro que relaciona as causas com os respectivos efeitos e é mais popularmente conhecido como diagrama da “espinha de peixe”. A análise do diagrama da espinha de peixe inicia-se com a escolha de um problema que deva ser resolvido na área da qualidade. O problema a ser resolvido, por exemplo, é a superfície fraturada do metal fundido. Diante, portanto, desse problema os trabalhadores, supervisores, engenheiros e outros elementos apuram, então os principais fatores que influem nas características da qualidade em estudo. No Japão, esses fatores podem ser procurados em discussões abertas que se travam ao fim do dia quando a produção diária programada tenha sido atingida mais cedo; às vezes, essa procura se dá em reuniões dos círculos de controle de qualidade ou dos pequenos grupos que se juntam em busca do próprio aperfeiçoamento. Os fatores mais importantes são assinalados nas linhas principais da espinha de peixe. Por exemplo, a temperatura do molde, o revestimento do molde, a temperatura da fundição e a composição do metal derretido. Os subfatores são relacionados nas linhas secundárias; no tocante à temperatura do molde, por exemplo, são subfatores assinalados nas linhas secundárias o intervalo entre as fundições e o volume fundido. O diagrama da espinha de peixe pode ser ampliado e exposto na fábrica para conscientizar o pessoal em serviço a respeito das causas e efeitos do problema. Um dos seus efeitos, isto é, determinada característica ou problema relativo à qualidade – a da superfície fraturada do metal fundido, no caso – passa ser cuidadosamente observada no transcurso da produção; com isso, pode-se concentrar, nos fatores e subfatores apresentados na espinha de peixe, o empenho de melhorar esse ponto ou em combater a queda da qualidade. (SCHONBERGER, Richard J. *Técnicas Industriais Japonesas: nove lições ocultas sobre a simplicidade*. São Paulo: Pioneira, 1992.)

autoridade que se concede aos trabalhadores para paralisar as linhas de produção quando se trata de eliminar algum problema que irá prejudicar a qualidade na fábrica.

Entre os empresários ocidentais supunha-se que o método TQC se referia aos círculos de controle de qualidade, ou que ele fosse mais ou menos a mesma coisa que o programa “zero defeitos”. A idéia de “zero defeitos” (ZD) nasceu nos Estados Unidos há mais de 20 anos, e nesse período um bom número de indústrias ocidentais lançaram programas de ZD. O conhecido lema do ZD “A qualidade diz respeito a todos” parece capturar o principal aspecto do “controle da qualidade total”.

O círculo de controle da qualidade compõe-se de um grupo de trabalhadores e supervisores, formalmente constituído, que se reúne para debater os modos de elevar a qualidade dos produtos ou certos aspectos do ambiente de trabalho. Conseguir com que os trabalhadores se interessem pelos círculos de controle da qualidade, como pelo ZD, é algo que se relaciona-se com a “qualidade total”. Além disso, na forma em que é praticado hoje pelas indústrias japonesas, o CQT é consideravelmente mais amplo e mais elaborado do que a safra de CQT proposta por Feigenbaum¹⁶ em 1961. Segundo Schonberger (1992) a mensagem de Feigenbaum teve fundamental importância. Ela levou o Japão a procurar um caminho que colocasse à altura dos trabalhadores a própria tarefa de controlar o processo industrial.

O método de gestão TQC (Total Quality Control) ou TQM (Total Quality Management), como é conhecido, em seu mecanismo de produção discursiva, apaga o sujeito em sua autonomia e capacidade de produzir e crescer no conhecimento. A posição do sujeito não se resgata no método em si mesmo, mas no modo como esse método passa a ser implantado, a saber, no modo de seu funcionamento, nas condições sócio-históricas consideradas. Considerar o método em si mesmo significa entendê-lo a

partir da perspectiva técnica tão somente, significa apagar a posição do sujeito enquanto um sujeito sócio-histórico. A questão da importância do sujeito, no método TQC, está em resgatar uma posição de autonomia, mas uma autonomia já determinada e escalonada pelo campo produtivo, onde o projeto já tem suas diretrizes, com possibilidades de interpretação voltadas prioritariamente ao mercado:

“qualidade gera riqueza, qualidade gera emprego (...)”

“(...) solução para países pobres é crescer, aumentar produção.”

2.1.2. O método TQC - Cosete Ramos

Cosete Ramos é Doutora em Educação, atualmente integra o Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação (MEC). Suas publicações consistem em interpretações do método TQC ao campo educacional - especificamente, tem o seu foco principal no “método em si mesmo”, sendo que o método reduz-se à conhecimento técnico. As condições de realização do método, o seu modo de funcionamento, a posição do sujeito, a interpelação desse sujeito pela ideologia, as relações de poder são aspectos *esquecidos*. A prática discursiva da instituição é colocada dentro do pragmatismo das decisões institucionais, não se entende o discurso como uma prática constitutiva da instituição, mas como um instrumento de comunicação, em que a *transparência* da linguagem pode articular e mobilizar as

relações entre as pessoas, direcionando-as assim a um processo de participação. Não se trabalha a linguagem como possibilidade de interpelação ideológica ou como sendo parte constitutiva das relações de poder da instituição.

A questão da interpretação e da posição do sujeito são elementos constitutivos e muito importantes nos processos de tomadas de decisão institucionais. Para Habermas, as formas pelas quais os *conflitos* são decididos são dependentes das condições culturais da existência humana, isto é, do trabalho, da linguagem e do poder. Estas categorias não devem ser tomadas de forma ingênua, mas sobretudo dentro de uma auto-reflexão do conhecimento.

Cosete Ramos, ao pronunciar-se sobre o método TQC, busca os fundamentos do método em W. Edwards Deming, retornando com os quatorze princípios deste método, a saber: filosofia da qualidade; constância de propósitos; avaliação no processo; transações de longo prazo; melhoria constante; treinamento em serviços; liderança; afastamento do medo; eliminação de barreiras; comunicação produtiva; abandono de cotas numéricas; orgulho da execução; educação e aperfeiçoamento e ação para transformação. Não é objetivo aqui discutir os princípios deste método, que podem ser considerados importantes na dinâmica de um método. Contudo, o foco principal aqui é revelar o funcionamento de tais princípios na dinâmica metodológica proposta por Cosete Ramos. Finalizando cada um dos quatorze princípios, aparece repetidamente o seguinte enunciado: “ está caminhando no sentido de transformar-se em uma Escola de Qualidade”.

A maneira como se organiza o texto acaba por priorizar o conhecimento dogmático (falsa consciência para Habermas), o foco é o método não o sujeito em sua constituição reflexiva. Dessa maneira o que se põe em relevo é a necessidade da

“doutrina da qualidade”, o que se torna incompatível com proposta de transformação, ou seja, a emancipação.

Considerar o mecanismo de comunicação imbuído de total transparência, onde tudo pode ser resolvido através de “diálogos”, significa esconder as relações e disputas de poder dentro da prática interpretativa da instituição.

“ todos têm acesso à informação que é passada de forma aberta e transparente”

“ O diálogo aberto e construtivo entre todos os elementos envolvidos no processo educativo, a partir de propósitos comuns, é a forma mais efetiva de fazer fluir a informação no ambiente escolar.”

“os dirigentes acreditam que a **comunicação produtiva** decorre da participação e do diálogo.”

“Espera-se que o Diretor inicie a mudança e implante a gestão democrática na Escola. Logo, é dele a responsabilidade de tomar decisão no sentido da Qualidade e, em seguida, através do convencimento e de estímulo, obter o envolvimento e a adesão do pessoal da instituição.”

“Quando os **dirigentes, funcionários e clientes** de uma organização **planejam juntos**, naturalmente, vão construindo uma **visão compartilhada de excelência**, realista e abrangente, visão esta que todos irão apoiar e transformar em realidade.”

“A missão e os objetivos estabelecem um sentido claro de direção futura para a trajetória da organização (...)”

As marcas *missão* e *clientes* trazem da memória histórico-social (interdiscurso) duas formações discursivas: a da igreja e a da empresa. Pêcheux diz que o fato de pertencer a uma ou outra formação discursiva muda o sentido de uma palavra. A marca *missão* na formação discursiva dos empresários toma o sentido de objetivo principal; no discurso da organização educacional, esta marca retoma o sentido “religioso”. Uma pergunta faço para desenvolver a análise: O resgate do aspecto humano do “método em si” e do modo do seu funcionamento na organização educacional estaria ligado ao pragmatismo religioso ?

O modo como o texto de RAMOS “Excelência na Educação” veio se organizando, com perguntas seguidas de respostas, muitas passagens em negrito e repetição dos mesmos enunciados, supõe um determinado perfil de leitor, isto é, pessoas que desejam respostas “prontas”, sem uma elaboração reflexiva do método TQC, secundarizando, portanto, o conhecimento prático; logo, o método reduz-se a uma técnica. Os processos de mediações político-simbólicas deslocam a posição de um sujeito auto-reflexivo para a de um sujeito cuja atividade instrumental é destacada.

As ciências experimentais, em sentido estrito, estão submetidas às condições transcendentais da atividade instrumental enquanto as ciências hermenêuticas operam no nível de uma atividade própria da comunicação, bem como na produção do político-simbólico, onde a linguagem possui papel fundamental.

A objetividade da compreensão discursiva sob a forma de um conhecimento está fundada sobre a experiência com a linguagem e mediatizada de maneira irreversível

pela interpretação e as relações de poder aí imbricadas. As ciências hermenêuticas estão colocadas nas interações mediatizadas pela linguagem ordinária, da mesma maneira como as ciências empírico-analíticas estão inseridas no setor da atividade instrumental. Tanto um quanto outra se deixam orientar por interesses cognitivos, enraizados nas conexões vitais do agir, próprio à comunicação e a instrumentalização.

Enquanto os métodos empírico-analíticos tentam liberar e apreender a realidade sob o ponto de vista de uma disponibilidade técnica possível, os modos da hermenêutica procuram assegurar a intersubjetividade da compreensão nas formas correntes de comunicação. A compreensão hermenêutica tem como objetivo assegurar, no seio das tradições culturais, uma autoconcepção dos indivíduos e dos grupos, podendo orientar a ação e o entendimento recíproco de diferentes grupos e indivíduos.

Quando a interpretação se interrompe, sendo a intersubjetividade entre indivíduos afetada, uma das condições da sobrevivência é destruída, e esta não é menos elementar do que a condição de sucesso da atividade instrumental. A comunicação pressupõe também um interesse cognitivo, o qual pode ser chamado de interesse prático.

A compreensão hermenêutica ajuda a disciplinar metodicamente a experiência cotidiana da autocompreensão e da compreensão dos outros. Para Habermas, a compreensão hermenêutica é uma forma de experiência. A comunicação não se mantém presa dentro dos limites da manipulação técnica, próprios aos processos naturais objetivados. A atividade comunicativa é um sistema de referências que não pode ser confundido, ou reduzido tão somente ao quadro da atividade instrumental.

O processo formativo pode ser entendido dentro da perspectiva da teoria do conhecimento como uma experiência de reflexão, não sendo resultado de um

espontaneísmo, nem mesmo de um processo de psicologização, muito menos resultado de um processo de inculcação. Para que haja um interesse cognitivo, é necessário não apenas promover o uso especulativo da razão enquanto tal, mas conectá-la à razão prática. Todo interesse, depois de tudo, é prático. A auto-reflexão mostra que o sujeito se forma nas mediações político-simbólicas, onde a prática interpretativa lhe propõe possibilidades de construir o novo, tecer redes de significações ampliadas, conquistar autonomia e fazer, assim, a história.

A grande ênfase no trabalho de Cosete Ramos, como foi discutido, é no “método em si mesmo” e não nas condições de produção desse método, bem como nas relações de poder aí envolvidas. A qualidade é alcançada basicamente pelo uso de algumas ferramentas.

Essas ferramentas, no método TQC, são compreendidas como instrumentos necessários a efetivação e controle da qualidade (CCQ's – círculos de controle de qualidade). Essas instrumentalizações consistem em novas maneiras de organização do trabalho, assim como são consideradas estratégias para implantar decisões.

Inicialmente, os CCQ's foram pensados como instrumentos de aprendizagem que abrangessem o conjunto da empresa. Estão baseados na confiança, no direcionamento ao consumidor e no aprimoramento constante do processo de produção. Contudo, no contexto brasileiro, as relações não estão marcadas nem pela confiança, nem pela reciprocidade. A atuação dos discursos de poder que conseguem tantos resultados no Japão, não acontece no Brasil¹⁷.

17. HELOANI, Roberto. *Organização do Trabalho e Administração: Uma visão multidisciplinar*. (2ª edição) São Paulo: Cortez Editora, 1996.

No texto de Cosete Ramos sobre a organização do trabalho na Escola apresenta-se os seguintes enunciados:

“ A qualidade em cada ferramenta da qualidade usada na Escola.”

“Para tabular, analisar e interpretar os resultados utilizaram-se as seguintes Ferramentas da Qualidade: Folha de verificação, Histograma, Gráfico de Pareto, Diagrama de Causa e Efeito.”

A marca *ferramenta* resgata da memória histórico-social (interdiscurso) a realidade social em que atua a razão instrumental e técnica; portanto, é na esfera sistêmica que se integra. Essa esfera exclui a linguagem e os vários possíveis efeitos de sentidos que uma decisão pode produzir numa dada instituição. A polissemia, redes de possibilidades novas, fecha-se, o saber prático e emancipatório secundariza-se. A esfera sistêmica, intervindo predominantemente nas decisões institucionais em última instância, acaba por funcionar nas bases de imperativos automáticos.

O enunciado “Para tabular, analisar e interpretar os resultados...” coloca a questão da interpretação como etapa subsequente do ato de tabular e analisar, não a insere nas duas primeiras etapas. Ora, *interpretar* significa, antes de tudo, inserir-se na esfera do conhecimento prático, significa entender a instituição em sua prática discursiva¹⁸, significa entender a instituição em aspectos múltiplos de realização e de tomadas de decisões.

18. MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. (3ª edição) Campinas: Pontes Editores, 1997.

As decisões institucionais compreendidas e realizadas fora do campo do conhecimento prático desloca a prioridade da prática discursiva, juntos com questões da interpretação e dos debates. As ferramentas no método TQC estão inseridas no campo do conhecimento técnico prioritariamente. Assim, o que existe é um hiato na articulação de decisões entre o mundo vivido e o mundo sistêmico, e é neste hiato que se localiza o escamoteamento do conflito, é nesse hiato que o sujeito como sujeito capaz de produzir inúmeras possibilidades de historicizar-se na prática institucional, se apaga.

2.1.3. O método TQC - Prefeitura Municipal de São Paulo

Esses enunciados foram recortados de uma palestra que Cosete Ramos realizou na Prefeitura do Município de São Paulo¹⁹, promovida pela Secretaria Municipal de Educação em 12 de Março de 1993, durante o período em que Kátia Issa Drugg²⁰ esteve à frente da diretoria de Orientação Técnica – DOT. A palestra se estende por quase quatro horas de duração em fita de vídeo cassete; por isso não transcrevi toda a palestra, privilegiei dois momentos os quais considere importantes para o desenvolvimento do meu trabalho: as horas de apresentações e as considerações históricas que Cosete Ramos faz em relação à questão da qualidade. Por meio das apresentações, é possível

19. No final deste item (2.1.3.), consta um anexo em que se apresentam todos os dirigentes da Prefeitura nesse período (93-96).

20 . Professora Kátia Issa Drugg, Diretora da Diretoria de Orientação Técnica.

recortar momentos de decisões institucionais em relação à qualidade, a postura filosófica que se pretende implantar na rede municipal na gestão vigente e conseqüentemente, verificar no funcionamento do discurso o saber que se privilegia dadas as condições de sua produção. O modo como se articulam as condições históricas nos explicita o próprio conceito de qualidade, ou melhor, os possíveis deslizamentos de sentidos que *qualidade* incorpora, ou como a ideologia funciona nestes deslizamentos.

Primeiramente, vou colocar todos os enunciados em relação às apresentações que considere importante, e, em seguida, irei retomando-os para análise e interpretação simultaneamente:

“Aqui nós temos todos os supervisores e os coordenadores de NAE. Dando início, a professora Maria Regina vai falar algumas palavras em nome do professor Sólon²¹.”

“(…) eu sou Maria Regina Maciel, ex-diretora (tom muito baixo de voz, não foi possível compreender), estamos aqui em nome do professor Sólon, a professora Ângela, que é chefe de assessoria... e o professor Sólon pediu quiii passasse uma mensagem a vocês, uma mensagem de carinho, de apoio, de valorização do trabalho do supervisor, dos coordenadores de NAE; então, em nome dele é que nós estamos passando essa mensagem e de estímulo também ao trabalho e dizendo que o trabalho de vocês vai ser altamente valorizado, tanto o de CONAE²², na presença do professor, o nosso querido professor, né? Rone, José Sene Costa e da Kátia,

21. Sólon Borges dos Reis, secretário municipal de educação na gestão de Paulo Salim Maluf, prefeito no período de 1993-1996 (PPR- Partido Popular Renovador).

22. CONAE – Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa

que é diretora de DOT²³, bem como de todos os DOT(es) e a relação de todos os setores aqui de CONAE. A idéia de chamar a professora Cosete Ramos aqui é justamente estar passando pr'a vocês: qual é a filosofia de trabalho que nós vamos estar adotando? Que é a proposta de uma escola de qualidade e esta educadora, que está conosco, que veio de Brasília, que trabalha em Brasília junto ao Núcleo de, Núcleo Central de Qualidade e Produtividade e que é doutorada pela Universidade da Flórida, com mestrado na Califórnia em San Diego é que vem nos falar sobre qualidade, sobre a forma de trabalho que nós vamos estar querendo adotar nesta administração. E foi com orgulho muito grande que eu a convidei porque vocês vão perceber que na mensagem dela, ela passa justamente os anseios que nós queremos, os anseios de uma qualidade, de escola, da escola total, e fazendo isso quero passar a palavra, então, à professora, o professor Rone, desculpe (...)"

"Boa tarde a todos, eu gostaria de agradecer a presença dos coordenadores de NAE, dos supervisores aqui presentes, pessoal de todos os NAES, com suas equipes, as assessores técnicos, as assistentes técnicas de planejamento, a Ângela, então, e toda cúpula do ensino municipal aqui presente e dizer também que nós nos sentimos muito honrados com a presença, presença da professora Cosete Ramos, que é do Ministério da Educação e Desportos que veio fazer uma palestra, que nós achamos de suma importância, ãã, para o Ensino Municipal, já o que se busca, que nós presentemente buscamos, que é a filosofia do professor Sólon, que é da qualidade das escolas, do ensino, isso ela, e, a gente tem certeza que a palestra dela de hoje vai contribuir e muito para isso (...)"

23. DOT – Diretoria de Orientação Técnica.

Pronunciamento de Cosete Ramos:

“Ousar, que beleza de mensagem de um educador de quase oitenta anos, um homem que tem cinquenta anos de trabalho dedicado à educação brasileira, falo do professor Sólon, a sua mensagem, ele fecha com essa palavra maravilhosa, Ousar, é uma palavra chave para nós educadores. Nós quando interferimos na vida de outrem, nós estamos ousando, e só um homem assim, com uma equipe que pretende ousar é capaz de fazer realidade a utopia da escola de qualidade total, a utopia da escola de qualidade total. Eu sou uma utópica, eu sou uma sonhadora, mas sou também uma pessoa e uma mulher com trinta anos de magistério e de educação que sei concretizar sonhos. É, são pessoas que são capazes de sonhar, são pessoas que são capazes de lançar as bases pr’o futuro, que são capazes de construir, são capazes de construir o futuro, por isso estou muito feliz hoje, muito feliz em estar junto com os meus colegas educadores, isso é muito importante na minha vida profissional, essa troca de idéias. Falar sobre qualidade total é algo que me dá um imenso prazer, e, principalmente, num momento, não é?, maravilhoso que essa rede começa, é uma busca da qualidade, é o início da caminhada para a qualidade total, e isso me faz muito alegre de poder colaborar com vocês hoje (...)”

“(...) este é o livro que eu vou conversar sobre ele hoje, o livro da escola de qualidade total, está tudo aqui dentro. Algumas notas especiais que vocês queiram tomar, tudo bem, mas (...)”

“(...) gosto de me apresentar como uma professora, como uma professora que tem trinta anos de magistério, como uma professora que foi professora primária, que foi professora

de Escola Normal, que foi professora da Universidade, no curso de graduação, foi professora da Inst... (lapso, fala interrompida), num cur... (fala interrompida) na Universidade, em curso de mestrado. Passei em todos os níveis de ensino, e eu gosto muito de lembrar e fazer uma análise entre aquela Cosete que começou em Brasília, uma menina, professora primária e essa Cosete de hoje, doutora em educação, com tantos cursos e tantos livros, será que há? Gosto sempre de fazer uma análise, o que há de comum nessas duas Cosetes? Nessas duas educadoras? Eu digo sempre que há um traço que é permanente, e é o traço que a faz uma educadora, que é a paixão que ela tem por educação. É algo que tá comigo desde que eu entrei no curso primário, como professora da escola primária. Eu sou alguém que entregou a sua vida para a educação. Faço da educação a minha vida, então, eu gosto de me apresentar como uma professora.”

“(...) hoje nós vamos conversar sobre algumas idéias deste movimento que é mundial, o movimento da qualidade total, não é brasileiro, nem alemão, nem japonês, nem americano, é um movimento mundial. Está sendo chamado hoje no mundo da Revolução Silenciosa, porque este movimento vai fazer mais mudanças no mundo do que todas as revoluções abertas, que nós estamos vivenciando nesses últimos anos: a queda do muro de Berlim, a queda, a queda da União Soviética, as guerras que nós temos vivenciado tanto no Golfo como em vários outros países. Esse movimento vai fazer uma mudança radical no mundo. É o movimento da qualidade total.”

Pretendo, então, começar a análise a partir do seguinte enunciado: “(...) Qual é a filosofia de trabalho que nós vamos estar adotando? Que é a proposta de uma escola de qualidade (...)” A marca lingüística *qual* inicia a pergunta e logo em seguida a marca

que é responde a questão: a filosofia é da qualidade. Talvez se fosse esse o enunciado imediatamente colocado “A filosofia é da qualidade” os efeitos produzidos seriam outros, contudo, os sentidos vêm sendo estruturados a partir de alguns jogos, os quais, todo tempo, buscam credibilidade. Observe: “ *que* é a proposta de uma escola de qualidade”. A “proposta de uma escola”, ao longo do discurso metaforiza-se para qualidade: “e que é doutora pela Universidade da Flórida, com mestrado na Califórnia em San Diego é que vem nos falar sobre qualidade”. A marca *escola* esvaziou-se em detrimento da qualidade. O grande protagonista da palestra é a questão da qualidade. O vínculo escola-qualidade dissocia-se. O interessante é observarmos, no discurso, quando esse vínculo se aproxima e quando se distancia.

O enunciado “(...) ela passa justamente os anseios que nós queremos, os anseios de uma qualidade, de escola, da escola total, e (...)” O vínculo separa-se para que a qualidade tenha a primazia temática. A marca lingüística *total* é utilizada para qualidade total, e não para escola total. A *qualidade total* é marca que resgata, na memória do interdiscurso, a Empresa, o universo do econômico. O vínculo Empresa-Escola é estabelecido na marca lingüística *escola total*. Portanto, já neste ponto do discurso se pode chegar à conclusão de que os sentidos filosóficos serão oriundos do campo econômico em direção à Escola. A Escola será pensada a partir daí. Ou seja, os sentidos do mundo sistêmico estarão “colonizando”, isto é, racionalizando o saber-fazer da escola. Como situar, então, a escola na tensão entre um mundo sistêmico e um mundo vivido?

A escola como instituição do Estado ou do município, como instituição pública pertence, ao mundo sistêmico e, como tal, é afetada pelo universo produtivo, principalmente na interpelação ideológica. Nela os sujeitos são afetados pelo político-

simbólico, ocorrendo aí seu assujeitamento²⁴, visto que o sujeito se constitui sujeito nesta relação. A produção político-simbólica que menciono constitui-se fundamentalmente no universo do mundo da vida, onde as relações entre os sujeitos e os acontecimentos discursivos²⁵ se estruturam, onde as ações são mais direcionadas ao “entendimento”, à aprendizagem e a própria construção do saber.

É necessário então pensar sobre os sujeitos, nesta relação institucional que se constitui na tensão entre mundo da vida e mundo sistêmico. A interpelação ideológica diz respeito tanto à relação Estado-instituição, como a campo produtivo-Estado e à relação instituição e sujeitos. A ideologia é tema transversal que conecta, ou melhor, que estabelece o campo tensional entre mundo da vida e mundo sistêmico. Logo, entender o seu mecanismo de funcionamento, nesta abrangência de atuação, é entender o próprio papel da Instituição Escolar e o seu papel sócio-histórico.

A Escola situa-se, como já mencionei, na tensão dessas duas categorias: mundo sistêmico e mundo da vida. Este último se caracteriza, principalmente, como um mundo em que a AÇÃO está muito mais direcionada para um “entendimento”²⁶, para as relações de afetividade e aprendizagem. A escola é uma instituição muito complexa e o seu papel sócio-histórico só pode ser compreendido na tensão entre mundo sistêmico e mundo da vida, bem como na atuação transversal da ideologia nestes dois universos.

Compreender os mecanismos de transferência de sentidos do campo empresarial para o campo educacional e o mecanismo ideológico aí instalado significa pensar sobre a filosofia da instituição escolar, significa sair do campo meramente crítico

24. ORLANDI, Eni *Papel da Memória*, p. 60.

25. Cf. PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*.

26. Coloco esse conceito entre aspas para marcar um certo distanciamento, pois a ação no mundo da vida quase sempre está direcionada a um escamoteamento, pela ideologia, de uma realidade que não pode ser problematizada.

de oposição para criar um espaço de inovação, com outras possibilidades históricas. “A teoria educacional crítica necessita de uma linguagem que compreenda como a experiência é produzida, legitimada e organizada como um aspecto central da pedagogia”²⁷. É preciso, então, examinar a linguagem e a sua produção como uma forma de disputa social.

Outro momento deste movimento, é analisar como os enunciados retomam a questão histórica da qualidade:

“(...) hoje nós vamos conversar sobre algumas idéias deste movimento que é mundial, o movimento da qualidade total; não é brasileiro, nem alemão, nem japonês, nem americano, é um movimento mundial. Está sendo chamado hoje no mundo da Revolução Silenciosa, porque este movimento vai fazer mais mudanças no mundo do que todas as revoluções abertas, que nós estamos vivenciando nesses últimos anos: A queda do muro de Berlim, a queda, a queda da União Soviética, as guerras que nós temos vivenciado tanto no Golfo como em vários outros países. Esse movimento vai fazer uma mudança radical no mundo. É o movimento da qualidade total.”

“Antes de entrar no movimento da qualidade total na educação, achava que era interessante nós pegarmos uma pequena historinha da qualidade, só pr’a que vocês pudessem ter uma idéia das dos grandes grandes momentos da qualidade... Têm três grandes marcos, três grandes anos: Cinquenta, oitenta e noventa. Vamos analisar cada um desses marcos isoladamente. Essa historinha começa com um homem, aliás, o que é

27. McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. p. 29

que não começa com um homem, não é? Esse homem se chama Deming, esse homem é um americano, história moderna da qualidade total, é um americano, e ele é especialista em controle da qualidade, o controle estatístico da qualidade, que época é essa? Essa é uma época do pós-guerra. Logo após a Segunda Guerra Mundial, que qualquer coisa que os Estados Unidos fizesse, qualquer coisa produzida, e que tinha essa marca, *made in U.S.A.*, era uma marca de qualidade, isso era sinônimo de qualidade no mundo, então a preocupação naquele momento, logo, pós-guerra, nos Estados Unidos era com a quantidade e muitas vezes em detrimento da qualidade. Era a preocupação em produzir e produzir em massa.”

“Nesse momento Deming está nos Estados Unidos e diz aos industriais americanos: Olha! A preocupação não é, não pode ser com a quantidade, nós temos que nos preocupar em produzir e produzir bem, produzir com qualidade. Essa era a tese do Deming pr’os industriais no pós-guerra nos Estados Unidos, mas como muito acontece... a verdade é que Deming não foi ouvido na sua terra, não foi profeta na sua terra, e este não ouvir Deming vai custar tão caro aos americanos(...) Vai custar naquilo que eles sentem mais, que é o seu bolso porque em pouco tempo os Estados Unidos vão perder os maiores mercados do mundo.”

“(...)1950, Japão, o Japão em 1950, convida Deming para fazer uma série de palestras para esta JUSE²⁸, hoje é famosa essa sigla, é a união japonesa de cientistas e engenheiros. Esta JUSE foi responsável pela revolução que o Japão conseguiu

28. Em 1949, o Japão implantou um marco histórico na jornada em prol do controle da qualidade dos seus produtos, a JUSE – Japanese Union of Scientists and Engineers - criou o grupo de pesquisas para o Controle da Qualidade, ao mesmo em que, juntamente com a Japanese Standards Association – JSA –, passou a patrocinar seminários que visavam à divulgação do CQ e editar publicações especializadas nessa área. Deming (1950) e Juran (1954), líderes de Controle de Qualidade nos Estados Unidos, foram convidados a realizar palestras no Japão.

implementar, foi uma das responsáveis, a JUSE convida Deming para ir fazer uma série de palestras pr'a estatísticos, profissionais, ãã, japoneses(...)"

"(...) na verdade, o Japão era um país, em Segunda Guerra Mundial, totalmente destruído pela guerra. Essa marca, made-in-japan, era uma marca que significava produto inferior(...)"

"Deming é também convidado pela Associação Japonesa da Alta Administração (...) eram os quarenta e cinco maiores industriais japoneses, os maiores industriais japoneses (...)"

"O que diz Deming, em essência, para os japoneses nesse momento? Ele diz que a melhoria da qualidade deve envolver toda a Empresa, toda a nação (...)"

"(...) durante dez anos, Deming trabalha diretamente com os japoneses, indo lá inúmeras vezes, ficando muito tempo... durante dez anos... trabalha dez anos seguidos no Japão (...)"

"(...) de 1950 a 1980, são trinta anos, trinta anos de obstinado esforço de melhoria da qualidade, e aqui é que tá a grande explicação do famoso milagre japonês. Se fala tanto em milagre japonês, o milagre japonês é o milagre da qualidade, e é o milagre da educação, nós sabemos também, é o milagre do investimento nas pessoas para fazer qualidade. Hoje, esta marca que era a marca di di, significava algo de produto inferior.

Hoje, quando se compra mar (fala interrompida) algo que diga, made-in-japan, você está comprando qualidade (...)"

"Na verdade, o Japão em trinta anos pode sair de um total esfacelamento como povo, como nação, como país, um país arrasado pela guerra, um país com duas bombas atômicas e se tornar em trinta anos, uma das maiores potências mundiais. 1980, nós estamos. Vamos voltar para os Estados Unidos? Nesse ano em 1980, há um grande famoso, que ficou famoso na literatura da qualidade, um grande programa. Era um programa de televisão de costa-a-costa nos Estados Unidos. Era da Califórnia à Florida, e esse programa foi de uma hora e meia... e o Deming fala durante vinte minutos nesse programa, e o programa se chamava "Se o Japão pode, por que não podemos nós? (...)"

"Se o Japão pode, se os Estados Unidos podem, por que nós não podemos? E a minha resposta é enfática, é logico que nós podemos, se quisermos, nós poderemos fazer a mesma revolução pela qualidade se nós quisermos, e juntos."

"No Brasil, o presidente da República lança, em 1990, o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade... famoso PBQP (Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade). Muitas empresas já estavam fazendo os seus programas de qualidade, outras começam e, no primeiro momento é com as Empresas que o governo trabalha e nós pegamos a quase todas as maiores Empresas brasileiras, 90% dos industriais brasileiros entravam nos comitês di di do programa brasileiro de qualidade... aqui nós temos várias indústrias que estavam fazendo, começaram, tanto na área de construção civil como a Encol. Tem esta, essa Empresa, tem a chamada INEPAR, uma Empresa que

vai concorrer ao prêmio Deming, chegou a tal nível de qualidade que ela agora vai concorrer ao prêmio Deming (...)"

"Em 1992, começa também o programa de qualidade nas empresas governamentais, é ..., começando na Petrobrás, na Telebrás, na Empresa Brasileira de Qualidade Nuclear, e o nosso grande exemplo de qualidade total, nosso grande exemplo que é ele, ele nos mostra que nós podemos, é o Correio ... há dez anos num programa de qualidade, o Correio, simplesmente, se tornou hoje num dos maiores correios do mundo... o que é isso? Dez anos de qualidade total (...)"

"(...) hoje, nós temos o programa da qualidade total no Ministério da Educação, no Ministério da Saúde, no Ministério da Economia ... temos vários programas de qualidade instalados nos Ministérios ... estamos com o próprio MEC sendo, total, um trabalho do MEC agora a começar com ministros, vinte e sete ministros vai ser treinado em qualidade total ... e como se faz ... todos os dirigentes do MEC serão treinados em qualidade total (...)"

"(...) e para terminar essa historinha, eu diria que a educação é, sem dúvida, é a fonte da qualidade, aliás, um dos maiores teóricos japoneses de qualidade total, que é o professor Ishikawa diz assim, essa frase é maravilhosa: "A qualidade começa e termina com educação". É uma revolução da qualidade, mas é uma revolução da educação também."

"(...) há alguma pergunta sobre a historinha da qualidade? Eu estarei à disposição de responder, essa história da qualidade total no mundo."

RAMOS ao responder uma pergunta do professor (pergunta não registrada, por causa dos objetivos do recorte que estão sendo realizados):

“Perguntaram para o Ishikawa numa palestra, que ele fez aqui no Brasil, há alguns anos atrás, ele já faleceu. Perguntaram para ele, ãã, mas nós no Brasil não podemos fazer isso porque a nossa cultura é totalmente diferente, aí Ishikawa diz: Claro que vocês podem fazer no Brasil, como em qualquer cultura. Sabe por quê? Nós fomos buscar Qualidade Total em outro lugar, não foi o Japão que inventou Qualidade Total. Isso foi começado a ser estudado nos Estados Unidos em outros países, na Alemanha. E nós, quando saímos da guerra, nós fomos buscar o conhecimento, onde ele estivesse. Pegamos o conhecimento onde ele estava, estudamos todo aquele conhecimento, extraímos dali o que nos interessava, criamos coisas novas em cima do que nos interessava e fizemos a nossa qualidade. Vocês farão a mesma coisa. Estudem o que está acontecendo no Japão, o que aconteceu nos Estados Unidos, o que aconteceu no Canadá. Nós temos inu ... (lapso lingüístico). Nós tivemos aqui um seminário no ano passado com treze países, com treze países do mundo (...)”

“(...) agora se você pegar a Alemanha, eu te diria com um exemplo muito bom. Alemanha é a mesma cultura, o mesmo povo. Uma Alemanha investiu em qualidade a outra não investiu, e a realidade tá pr’a todo mundo vê, a diferença entre as duas Alemanhas... não é um problema cultural e sim é um problema de você estudar o que existe e o que importa pr’a nós, e criar o nosso modelo brasileiro e isso nós temos que criar (...)”

Pergunta do professor (registro da palestra em vídeo):

“(...) o Japão teve empréstimo de fora, teve investimento de fora, de onde virá o investimento pr’a cá, pr’o nosso país?”

RAMOS (resposta):

“As grandes mudanças de qualidade total não exigem investimentos, ou exigem investimento mínimo que é treinamento das pessoas, isso que os japoneses chamam de Kaizen²⁹, é a melhoria, para essa melhoria, o Kaizen que eles chamam, é a melhoria dos processos. Na melhoria dos processos, normalmente, nós não precisamos de grandes investimentos. Nós vamos precisar de grande investimentos quando nós formos trabalhar com outro eixo da qualidade que é o eixo tecnológico..., mas nós precisamos de dinheiro, acho que não tem dúvida nenhuma.”

29. “O sistema Kaizen foi implantado primeiramente nas unidades da Toyota e da Mazda no Japão. Posteriormente, popularizou-se nos E.U.A. com a tradução do livro de Masaaki Imai: *Kaizen, the key to Japan's competitive success*, em 1986. Na língua japonesa, Kai significa mudar e Zen pode ser traduzido como o melhor. Assim, percebe-se que a base dessa técnica de administração está no processo contínuo de melhoria, que castiga o trabalhador com a inquietação da busca incessante. Como o Kaizen consiste em pequenas inovações e mudanças em todas as fases do trabalho, não demanda vultuosos investimentos; no entanto, requer uma efetiva cooperação por parte dos “colaboradores”. Todavia, Kaizen não se resume a isso. Significa também contínuo melhoramento na vida pessoal, na vida social, na vida familiar. No ocidente, a inovação é tida como mudanças importantes na esteira dos avanços tecnológicos, como, por exemplo, a introdução dos mais recentes conceitos de administração ou, até mesmo, técnicas de produção. O novo é geralmente empolgante e sedutor. As mudanças lentas, do tipo Kaizen, são de difícil percepção de imediato, chegando a conotarem monotomia. Enquanto que a inovação, na maioria das vezes, é momentânea e pontual, o Kaizen, para que faça jus ao próprio nome, é contínuo, gradual e abrangente” (HELOANI, José Roberto. *Ontologia do Trabalho*. Palestra proferida na FGV/SP em Março de 2000).

“(…) na medida que nós investirmos em acabar com o desperdício e melhorar nossos processos, então, esse dinheiro deverá reverter novamente pr’a nossa, pr’a melhoria da do nosso trabalho, pr’a o investimento na nossa área de qualidade.”

Pergunta do professor:

“(…) qual é o maior entrave no Brasil que impede que o Brasil faça, realmente, o que fez os outros países?”

Cosete Ramos:

“(…) essa pergunta para sintetizar é tão complicada, né professor, aí tem facetas de cultura brasileira...traços de personalidade (…)”

Pergunta do professor:

“(…) sem nenhum preconceito, nenhum mesmo, ãã, a senhora acha que a miscigenação é o grande fator que impede o desenvolvimento melhor nesse país?”

Início minha análise com o seguinte enunciado:

“(…) hoje nós vamos conversar sobre algumas idéias deste movimento que é mundial; o movimento da qualidade total, não é brasileiro, nem alemão, nem japonês, nem americano, é um movimento mundial. Está sendo chamado hoje no mundo da Revolução

Silenciosa, porque este movimento vai fazer mais mudanças no mundo do que todas as revoluções abertas, que nós estamos vivenciando nesses últimos anos: a queda do muro de Berlim, a queda, a queda da União Soviética, as guerras que nós temos vivenciado tanto no Golfo como em vários outros países. Esse movimento vai fazer uma mudança radical no mundo. É o movimento da qualidade total.”

A marca *qualidade* desliza-se em sentidos “coisificados”, isto é, a dimensão histórica é esquecida, procura-se um sentido para qualidade fora das suas condições de produção; um sentido em “si mesmo” é o que se busca. Como isso não é possível, porque essa condição não pode fugir do processo histórico, o que se acaba historicizando é um modo de compreender a educação que se compromete com a ideologia neoliberal. Se não se importa em explicitar o sentido de qualidade nas formações sociais de cada país, ou menos, esclarecer esses mecanismos aí envolvidos, a “neutralidade” do conceito de qualidade redundará em um mecanismo de funcionamento ideológico em que a produção de um saber já está dado, pragmaticamente, pelo sistema capitalista.

O que pretendo explicitar não o farei por meio de marcas lingüísticas, como venho fazendo até agora, porque o jogo de sentidos está justamente no que se silencia, ao investir sentidos:

“o movimento da qualidade total, não é brasileiro, nem alemão, nem japonês, nem americano, é um movimento mundial (...)” “(...) Esse movimento vai fazer uma mudança radical no mundo. É o movimento da qualidade total”.

A ideologia neoliberal está neste lugar do discurso se constituindo. O silenciamento das formações sociais em relação ao sentido de qualidade atribui ao

discurso uma performance técnica da qualidade, sonega-se o processo da formação do capital, neste novo contexto da globalização, para contar uma outra história. Vejamos:

“(...) Têm três grandes marcos, três grandes anos: Cinquenta, oitenta e noventa. Vamos analisar cada um desses marcos isoladamente (...)”

“(...) aliás, o que é que não começa com um homem, não é? Esse homem se chama Deming, esse homem é um americano (...)”

“(...) e ele é um especialista em controle da qualidade, o controle estatístico da qualidade (...)”

“Nesse momento, Deming está nos Estados Unidos e diz aos industriais americanos: Olha! A preocupação não é, não pode ser com a quantidade, nós temos que nos preocupar em produzir e produzir bem, produzir com qualidade. Essa era a tese do Deming pr’os industriais (...)”

“(...) mas como muito acontece ... a verdade é que Deming não foi ouvido na sua própria terra, não foi profeta na sua terra, e este não ouvir Deming vai custar tão caro aos americanos (...)”

“(...)1950, Japão, o Japão em 1950, convida Deming para fazer uma série de palestras para esta JUSE, hoje é famosa essa sigla, é a união japonesa de cientistas e engenheiros. Esta JUSE foi responsável pela revolução que o Japão conseguiu implementar, foi uma

das responsáveis, a JUSE convida Deming para ir fazer uma série de palestras pr'a estatísticos, ãã, japoneses (...)"

"Deming é também convidado pela Associação Japonesa da Alta Administração... eram os quarenta e cinco maiores industriais japoneses (...)"

"O que diz Deming, em essência, para os japoneses nesse momento? Ele diz que a melhoria da qualidade deve envolver toda a Empresa, toda a Nação (...)"

A história que se conta preconiza somente os personagens: Deming, industriais japoneses, estatísticos, japoneses. E pela condição do silenciamento das formações sociais, os países como Japão e Estados Unidos têm sentidos, nos enunciados, de fronteiras destituídas de identidades. A identidade desses países passa ser compreendida também com uma questão técnica. Veja o seguinte deslize metafórico no enunciado: "Ele diz que a melhoria da qualidade deve envolver toda a empresa, toda a nação..." A marca lingüística *empresa* metaforizou-se para *nação*. Portanto, o Estado passa ser visto a partir da ótica econômica, a racionalização da instituição do Estado é interpelada, ideologicamente, pela questão da qualidade

O sentimento de pertencimento ao coletivo se constrói por meio de um saber cultural, da reprodução simbólica no mundo da vida - são estruturas nas quais os sujeitos vão constituindo suas identidades. A evolução sistêmica se mede pelo aumento da capacidade de controle de uma sociedade, enquanto o mundo da vida se constitui, basicamente, por estruturas simbólicas, nas quais três variáveis estão presentes: cultura, sociedade e personalidade. Estas estruturas simbólicas são responsáveis pela identidade

social. A projeção do mundo da vida homogêneo e coletivamente compartilhado é, certamente uma idealização, haja visto o exemplo de uma estrutura social baseada na família e em suas estruturas míticas de consciência, como as sociedades arcaicas, que se aproximam mais ou menos deste tipo ideal.

Nestas sociedades pequenas, com uma tecnologia muito simples, com “baixo” estado de desenvolvimento das forças produtivas, a divisão de trabalho não descansa, todavia, em habilidades especializadas, sendo o poder de se organizar uma forma de prestígio generalizado e os mecanismos sistêmicos ligados às instituições, através das quais se efetua a integração social. À medida, portanto, que se separam esses mecanismos da integração sistêmica e da integração social constitui-se a chave para a análise teórica da problemática weberiana da racionalização social.

Nas sociedades modernas, o poder de organização que se constitui no plano da dominação política se converte em núcleo de cristalização de uma nova instituição, o Estado, dentro de uma dinâmica de uma economia capitalista, um subsistema diferenciado pelo dinheiro, que obriga o Estado a reorganizar-se. Nas sociedades complexas é o Estado e não o sistema de parentesco que determina a estrutura social. A estratificação social fica ligada a atributos relacionado à participação na dominação política e à posição no processo produtivo.

Marx³⁰, descreve as instituições que constituem a base de uma sociedade, recorrendo a sua forma de produção, levando em conta que toda a formação social permite diversas formas de produção e combinações de formas de produção. Como é sabido, Marx caracteriza as formas de produção por estado evolutivo das forças produtivas e por determinadas formas de comércio e trato social, ou seja, por relações de

100 30. HABERMAS, Jurgen. *Teoria de la acción comunicativa, II Crítica de la razón funcionalista*. p. 237.

produção. Como forças produtivas constam: 1. a força de trabalho dos empregados na produção; dos produtores, 2. o *saber tecnicamente* utilizável, na medida em que este se transforma em *técnicas* de produção, em meios de trabalho que aumentam a produtividade e 3. o *saber organizativo*, na medida em que se utiliza para pôr, eficientemente, em movimento as forças de trabalho e para coordenar de forma eficaz o marco de uma divisão de trabalho. Logo, as forças produtivas determinam o grau de possível controle técnico sobre os processos da natureza.

Nas sociedades estatalmente organizadas é alcançado a especificidade funcional das forças produtivas, afetando a forma de vida dos grupos sociais, sob a condição de dominação política. A estratificação social, por exemplo, desliga-se do substrato do sistema de parentesco. As camadas sociais já não se diferenciam somente pela magnitude do que possuem, senão também pela forma como adquirem sua posição no processo de produção. Surgem classes sócio-econômicas, que se estratificam segundo seu poder político e seu estilo de vida. Sobre a base dessa dicotomia cada vez mais acentuada entre cultura popular e cultura superior, as classes desenvolvem seus próprios ambientes: mundos da vida específicos. A estratificação de unidades sociais similares fica substituída pela organização estatal de unidades sociais diferenciadas.

Portanto, ao pensar sobre a questão da qualidade, faz-se necessário pensar nas formações sociais, onde se resgata, onde se considera o mundo da vida, as diferenciações pontuais de valores de produções simbólicas que o próprio sistema de capital dissocia, quebra.

Certamente, as formações sociais não podem se distinguir somente por seu grau de complexidade sistêmica, mas também por complexos de instituições presentes no mundo da vida que de certa forma ancoram o mundo sistêmico, por exemplo, a

diferenciação segmentária em formas de relações de parentesco, relações entre pessoas jurídicas privadas, sexo, idade, etc...

Pensando agora nessa racionalização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, e na articulação ideológica aí instituída, tomo os seguintes enunciados:

“Perguntaram para o Ishikawa numa palestra que ele fez aqui no Brasil, há alguns anos atrás, ele já faleceu. Perguntaram para ele, ãã, mas nós no Brasil não podemos fazer isso porque a nossa cultura é totalmente diferente, aí, Ishikawa diz: Claro que vocês podem fazer no Brasil, como em qualquer cultura. Sabe por quê? Nós fomos buscar Qualidade Total em outro lugar, não foi o Japão que inventou qualidade total. Isso foi começado a ser estudado nos Estados Unidos em outros países, na Alemanha. E nós, quando saímos da guerra, nós fomos buscar o conhecimento, onde ele estivesse. Pegamos o conhecimento onde ele estava, estudamos todo aquele conhecimento, extraímos dali o que nos interessava, criamos coisas novas em cima do que nos interessava e fizemos a nossa qualidade. Vocês farão a mesma coisa. Estudem o que está acontecendo no Japão, o que aconteceu nos Estados Unidos, o que aconteceu no Canadá. Nós temos inu... (lapso lingüístico). Nós tivemos aqui um seminário no ano passado com treze países, com treze países do mundo (...)”

“(...) agora, se você pegar a Alemanha eu te diria com um exemplo muito bom. Alemanha é a mesma cultura, o mesmo povo. Uma Alemanha investiu em qualidade a outra não investiu, e a realidade tá pr’a todo mundo vê, a diferença entre as duas Alemanhas... não é um problema cultural e sim é um problema de você estudar o que

existe e o que importa pr'a nós, e criar o nosso modelo brasileiro. E isso nós temos que criar (...)"

Com relação às condições históricas de cada uma das Alemanhas³¹, consideradas nos enunciados, há um processo de *denegação* profunda com relação ao aspecto das formações sociais de cada um dos sistemas econômico (capitalista e comunista) das “duas” Alemanhas. Marx, como já discuti anteriormente, afirma que a base de uma sociedade se constitui na sua forma de produção econômica. O que se sonega nesses enunciados é justamente o mundo sistêmico, a fim de salientar a independência do mundo da vida “Alemanha é a mesma cultura, o mesmo povo” (Habermas não se coloca desta maneira, estabelece sempre a relação entre as duas categorias). A contradição se materializa, no discurso, neste lugar. Esvazia-se o sentido do próprio campo produtivo para atribuir-lhe sentidos autônomos ao mundo da vida; mas ao realizar esse movimento no discurso, o efeito que se produz é justamente o contrário: o de atribuir o sentido de fragilização de fronteiras e assim abrir possibilidade de convergência dos sentidos, isto é, salientar a força do binômio qualidade-capitalismo, encontrando aí um “vazio” para a interpelação ideológica.

Os enunciados que nos trazem as vozes dos professores vêm mostrar o questionamento em relação a esta postura, que é eminentemente ideológica. Isto é materializado no discurso pelos deslizamentos irônicos. Observe:

31. Em 1989, cai, na Alemanha, o muro de Berlim, um dos maiores símbolos da Guerra Fria no Ocidente. Construído em 1961, o muro dividiu a Alemanha, quando o lado oriental ficou sob domínio da antiga URSS comunista e o lado ocidental ficou sendo a Alemanha capitalista.

“(...) sem nenhum preconceito, nenhum mesmo, ãã, a senhora acha que a miscigenação é o grande fator que impede o desenvolvimento melhor nesse país?”

A ironia pode ser analisada a partir de alguns componentes marcados: insistência na negação, investimento “exaustivo” em determinado sentido e na própria apresentação de uma possível resposta para o entrave da questão da “qualidade” no Brasil. A ironia é um acontecimento discursivo que instala uma auto destruição do sentido, ao mesmo tempo em que desencadeia um processo de significação. “Pela ironia³², questiona-se a natureza da linguagem, questiona-se a inserção no senso comum, questiona-se o funcionamento da ideologia e a própria constituição da significação. E, ao questionar, põe-se em funcionamento mecanismos que impedem que a linguagem estacione e pare de significar.”

Com relação ao enunciado anterior “(...) sem nenhum preconceito, nenhum mesmo,(...)” Para Ducrot³³, a aplicação do critério da negação permite distinguir o que enunciado pressupõe. O caso analisado, da constituição do preconceito, há uma aparente dissimulação, mas o efeito que se produz efetivamente é o do preconceito com relação à aplicação da qualidade no Brasil. Ao mesmo tempo em que isso ocorreu, investiu-se várias vezes no sentido da negação: *sem*, *nenhum* e *nenhum mesmo*. A marca lingüística “ãã” tem a função de uma conjunção “e”³⁴. Esta conjunção “e” estabelece intercâmbios semânticos ricos, a relação que esta marca estabelece: preconceito e (ãã)

32. ORLANDI Eni Puccinelli . “Destruição e Construção do Sentido (Um estudo da ironia)” . Este trabalho foi apresentado, em 1983, em um colóquio do Departamento de lingüística do Iel, Unicamp.

33. Apud HENRY , Paul. *A Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso*, p. 71.

34. Cf. ORLANDI, Eni. *Sociedade e Linguagem*, p. 34.

miscigenação, traz, como efeitos no discurso, muitos outros discursos: o preconceito racial, o da mulher, situação de país pobre, etc... Portanto esta conexão, marcada pela ausência e presença da conjunção “e” abre para o diálogo do professor e RAMOS, bem como para outras possibilidades de leituras a serem feitas.

Ainda sobre a análise do enunciado do professor; quando este pergunta “...a senhora acha que a miscigenação é o grande fator que impede o desenvolvimento melhor nesse país?” A pergunta traz a dissonância entre locutor e destinatário, através do questionamento, resultando no distanciamento crítico, na ruptura. Ao questionar o locutor, o enunciador propõe mecanismos que “mexam” com os sentidos propostos (literalidade), sendo que a ironia aí constituída procurou, fundamentalmente, produzir deslocamentos.

Afinal de contas, o que se pode compreender como qualidade? Qualidade não possui um único sentido, mesmo dentro de uma formação ideológica empresarial. Ela se multiplica, se metaforiza, se expande como os movimentos de uma ameiba, para atingir nuances agradáveis e sedutoras na prática discursiva, no engajamento ideológico. Tratar da instituição escolar fora dos movimentos do campo produtivo seria querer o seu pudor, seria desejar que a educação se mantivesse imune ao “pecado capital”.

Contudo, é de extrema importância a categoria de análise “mundo da vida”, colocada por Habermas, para distanciá-la do campo produtivo e atribuir funções à instituição escolar que estejam ligadas às esferas de emancipação, reflexão e produção de conhecimentos. Portanto, é no campo tensional: mundo sistêmico e mundo da vida, que deve ser compreendida e situada a instituição escolar.

ANEXO

***DIRIGENTES DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NO
PERÍODO EM TELA***

- Prefeitura do Município de São Paulo

PAULO SALIM MALUF (Partido Popular Renovador – PPR)

- Secretaria Municipal de Educação

SÓLON BORGES DOS REIS

- Chefe de Gabinete

REYNALDO DE MARIA FREITAS E SILVA

- Assessoria Técnica e de Planejamento

ÂNGELA MARIA OLIVEIRA MELLO

- Assessoria Especial

MARIA ALICE BICUDO SOARES

- Coordenador Geral da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa

RONNIE JOSÉ SENNE COSTA

- Assessoria Jurídica

TÂNIA PINTO DE LUCCA

- Coordenador Geral da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa

RONNIE JOSÉ SENNE COSTA

CAPÍTULO 3 – A TRANSPOSIÇÃO DO SABER TÉCNICO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo pretendo analisar o discurso do I *Forum de Qualidade na Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo*, realizado em 27 e 28 de Junho de 1994. Meu objetivo principal será evidenciar o funcionamento deste discurso, o qual o tempo todo busca atribuir sentidos de qualidade para a Prefeitura de São Paulo. Ao mesmo tempo que se procura distanciar do discurso empresarial, aproxima-se dele. Ao mesmo tempo em que procura sentidos autoctones, mistura-se na multiplicidade de outros sentidos¹. A transposição do conhecimento da gestão empresarial é recorrente nos discursos e, para que eu possa analisá-la, recorrerei ao seu funcionamento nas formações discursivas.

A elaboração da crítica em relação à condição atual da escola é muito presente, mas a pergunta que faço é a seguinte: elaborar essa crítica em qual direção e para que construção social? A crítica pode ser construída para a manutenção da situação presente ou para transformá-la. A crítica, muitas vezes, tem a roupagem de crítica. A interpelação ideológica se constitui justamente neste lugar, onde falar criticamente pode não significar em sua construção.

A delimitação de um campo teórico para começar significar esse discurso aparece como primeira preocupação, assim como a necessidade de um

1. Conforme já mencionei no capítulo 02, a educação situa-se, no meu ponto de vista, e ancorada na perspectiva teórica de Habermas, no campo tensional do mundo sistêmico e do mundo da vida. A formação de sentidos de qualidade, então, passará, a ser constituída nestes dois pólos tensionais de compreensão à sociedade.

disciplinamento teórico, de um olhar para a constituição de sentidos de qualidade. Esses pressupostos teórico-metodológicos, como surgem nas formações discursivas? Quais os seus comprometimentos em relação aos saberes já instituídos? Não pretendo esgotar minha análise respondendo plenamente a essas questões, porém a partir delas estarei articulando a interpretação já nos recortes dos enunciados e na explicitação da produção de seus sentidos.

Primeiramente, colocarei os enunciados transcritos linearmente no tempo de sua produção. Em seguida as perguntas mencionadas acima mobilizarão outros recortes para retomar a minha pergunta inicial, a qual consiste em constatar ou não o predomínio de um saber técnico em detrimento do prático e emancipatório nas decisões institucionais ou mais do que isso, evidenciar a constituição desses saberes no mecanismo de produção de sentidos de qualidade para a educação.

3.1. A transcrição dos enunciados em sua sequência temporal: I *Forum de Qualidade na Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo*

Palestras e Preletores do Evento:

- Mudança de paradigma na educação. Ruy César do Espírito Santo.
- A transformação em direção à qualidade. Regina Migliori.
- A introdução de novos conceitos educacionais e o indivíduo. Antônio Vico Manas.
- A qualidade na educação. Kátia Issa Drugg.
- Para completar é necessário educar. Ângela Aparecida Simões.
- Educação, Meio Ambiente e Cidadania. Edison D. Ramos Carvalho.
- O exercício da cidadania através da literatura. Maria Martha Rodarte.
- Escola AMIL de Administração. Telmo Ferreira Pereira.
- Educação: O início da prática holística. Rui Messias.

Enunciados realizados no Evento. Parte Inicial.

“(…) Esse evento, ele tem o objetivo de começar uma discussão, começar porque, na verdade, nós acreditamos, que esse é o primeiro passo pr’a muitos outros eventos que se seguirão. pr’a que nós comecemos a discutir realmente os paradigmas que existem na dis... (lapso lingüístico) na educação, pr’a que a gente possa refletir sobre o que seria necessário mudar dentro da educação hoje.”

“(…) um grupo se reuniu e comecemos a discutir: Como poderíamos fazer algo que interessasse a todos, em termos de comunidade, inclusive. Eu vou chamar para compôr a mesa algumas pessoas que fizeram parte desse trabalho inicial. Representando a Prefeitura Municipal de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Municipal de Educação e a Diretoria de Orientação Técnica, representando a Kátia Issa Drugg, nós vamos ter a Margarete (o sobrenome foi pronunciado em tom muito baixo, prejudicando a audição). Representando a Pontifícia Universidade Católica, o vice-reitor comunitário Ruy César do Espírito Santo. Representando ainda a PUC-SP, Antônio Vico Manas, diretor da Faculdade de Economia e Administração da PUC-SP. Como mediador dos trabalhos, pelo menos na parte da manhã, né, que nós estamos dividindo os nossos trabalhos: Reinaldo Gonçalves, diretor e professor de Economia da PUC-SP. E representando a ASTA ... Santo Amaro (...)”

“(...) entidades que foram as promotoras do Evento, então nós temos, a Prefeitura, Secretaria Municipal de Educação, Direção de Orientação Técnica, a ASTA – Associação de Administradores do Pessoal de Santo Amaro, que é uma entidade que tem mais de 34 anos na região de Santo Amaro e que congrega mais de 280 empresas aqui na região. O Instituto Holístico de Educação Pesquisa e Cultura que vem trabalhando, fortemente, desenvolvendo trabalhos holísticos na área de Educação.”

“(...) para que a gente possa ter o cafezinho na hora do intervalo, para que a gente possa ter o lanche na hora do almoço para aqueles que não puderem sair para almoçar, ãããã... nós temos a Nestlé,... nós temos AMIL, assistência médica, nós temos a Global, grupo de serviços, as recepcionistas que vocês estão vendo, e nós temos a microcamp, que está fazendo uma parte toda gráfica, que ainda, no dia de hoje, vocês receberão um livreto que vai ter pelo menos alguns pontos, um resumo, né, dos tópicos principais que vão estar sendo falados e discutidos hoje, tá? Como apoio do evento nós temos a *Folha de São Paulo*, que já fez a publicação de duas matérias sobre o evento, a M. Gonçalves Publicidade que está fazendo toda parte dos convites e alguma coisa que foi lançada também, a Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, que é a ABTD, que é um órgão ligado a recursos humanos e que faz um trabalho muito forte realmente na área de treinamento e desenvolvimento e educação, APARH (Associação Paulista de Recursos Humanos), a PUC, a Gazeta de Santo Amaro ..., a Tribuna de Santo Amaro... esses são todos nossos parceiros para que esse evento fosse realizado, tá?”

“(…) nós vamos ter algumas apresentações teóricas agora, na parte da manhã, onde vai ter o Instituto Holístico e a Prefeitura e, na parte da tarde, nós teremos algumas apresentações que serão... uma experiência voltada à escola, o SENAC, que estará apresentando sobre o Projeto GAIA, a Escola Elvira Brandão, a AMIL, Escola de Administração da AMIL ... (dificuldade com a audição) ... uma escola também que vai estar contando sua experiência.”

“(…) bom... agora vamos ter a apresentação da palestra: “A questão da mudança paradigmática nas ciências e as repercussões na área educacional”, quem vai apresentar é o Ruy do Espírito Santo. Ele é formado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de São Paulo, é mestre em educação pela PUC, Doutorando em Filosofia da Educação na Unicamp e, atualmente, exerce a função de vice reitor comunitário na PUC-SP, onde é professor desde 1972....,tá?”

Preletor: Ruy César do Espírito Santo

Tema: *Mudança de paradigma na educação*

Para o trabalho de análise desses enunciados, estarei referindo-me a eles da seguinte maneira: **Enunciados 1.**

1.a “(...) bom... eu dizia o seguinte: o ato de educar é semelhante, é semelhante ao ato de se criar, e de se descobrir uma terra (...)”

1.b “(...) a educação não é, simplesmente, um processo de alfabetização, não se trata de ensinar uma técnica, não se trata de um trabalho de instituição. Nós podemos trazer para a memória do computador uma infinidade de dados, o computador seguramente armazenará esses dados e dará resposta sempre correta. O ato de educar é o ato de arrancar o homem de um processo de ignorância fundamental que não é o analfabetismo. Essa ignorância fundamental pode estar presente em alguém que tem o título universitário. Vou dar um exemplo, que tenho repetido para aqueles que me acompanham. Quando da crucificação de Cristo, ele diz a expressão e que ficou na história que é a seguinte: Pai, perdoai porque eles não sabem o que fazem... As pessoas que não sabem são fundamentalmente ignorantes, ignorante, não obstante, possam até ter título. Eu me lembro que uma escritora judia, famosa, escreveu em seu livro: O que mais scandalizou na Segunda Guerra Mundial, mais que as matanças da guerra propriamente dita, era um engenheiro, recém formado, aceitar um projeto de construir um forno

crematório, onde os judeus foram cremados. Como é que um engenheiro aceita fazer esse projeto? Então, existe realmente na... na... na vida das pessoas, existe na vida das pessoas uma postura de ignorância de si mesmo, a pessoa não saber quem é, e, portanto, não saber o que faz. Eu acredito que em educação temos largamente a figura do cego conduzir o cego, a pessoa não sabe quem é, não sabe o que está fazendo atualmente. Esta tarefa de arrancar o homem da ignorância fundamental é semelhante ao trabalho de você tomar uma terra virgem, não descoberta ainda, e transformar o caos dessa terra em alguma coisa humana. Eu tenho a impressão que a fragmentação, existente hoje, que ela decorre exatamente, aqui no ocidente, de forma especial, da adoção de paradigmas antigos, paradigmas é..., significam modelos. Qual é o modelo que existe no ocidente, das ciências em geral? São dois modelos basicamente, o modelo que vem de Descartes, René Descartes, ... que deu origem ao positivismo, ao materialismo, ao marxismo...visão separada de homem e espírito...homem... corpo e mente... o homem é visto aos pedaços (...)"

1.c "(...) isso só vem ser contestado no século XX a partir de Einstein, quando Einstein fala da relatividade do tempo e do espaço e, principalmente, quando Heidenberg fala da indeterminação da matéria, não se sabe se é partícula ou se é onda."

1.d "(...) essa ... essa mudança de perspectiva, trazida pela física, e, posteriormente, a mudança trazida pela psicologia, quando Freud, por exemplo, diz assim: A paralisia daquela mulher não é uma paralisia física, mecânica, está no seu psiquismo, ela não anda porque de fato o seu psiquismo impede que ela ande. Posteriormente, Jung, quando fala de inconsciente coletivo, mostra uma dimensão do ser humano até então desconhecida,

pois bem, todo esse avanço que vai aparecer no século XX, com a física quântica e com a psicologia, pós junguiana, hoje chamada de transpessoal, nos remete pr'a o horizonte, pr'a o começo de um novo modelo. Como é que se caracterizaria esse novo modelo na ciência? Em primeiro lugar é um modelo holístico... modelo global... o ser humano não é um ser humano fragmentado, não é um ser humano aos pedaços, mas ele é um ser humano profundamente integrado com ele mesmo, em primeiro lugar, e, em segundo lugar, integrado com a natureza. Essa integração com a natureza é que fez surgir todo o movimento ecológico contemporâneo. A ecologia hoje é o resultado dessa percepção de que o universo é uma coisa global, isto vem do grego, a expressão *holos*, na holística, que quer dizer totalidade, quer dizer o todo, então, a chamada, o chamado paradigma holístico hoje, que se desenha, é o paradigma que fala da totalidade. É interessante que esta fragmentação que nos levou ao homem, dividido aos pedaços, não é? Esta fragmentação nunca existiu no oriente, por exemplo, os orientais nunca perderam de vista o homem inteiro, o homem que é corpo, que é espírito, que é mente, que é emoção. No ocidente, nós perdemos esta unidade.”

1.e “(...) a ciência ocidental avançou tanto que nós hoje poderíamos dizer que existe um especialista, por exemplo, em medicina, em joelho direito, só que ele cuida do joelho direito e destrói o resto do organismo, então, a visão que hoje se busca é a visão da totalidade, quer dizer, é uma medicina, por exemplo, que cuida do corpo como um todo e não aos pedaços.”

1.f “(...) como fica o processo educativo hoje diante dessa mudança de um sistema fragmentado para um sistema holístico, diante de um universo estático para o universo

em permanente transformação? Eu diria a você que as duas características fundamentais de um novo modelo, além da holística que é o primeiro. A Segunda grande característica é de um universo que se transforma permanentemente... os físicos dizem que nós vivemos num permanente caos, permanente transformação do universo, tanto que eles afirmam, não é? que se um físico observar hoje no microscópio uma determinada, um determinado ato no microscópio eletrônico, a energia do observador interfere já, ele não consegue observar duas vezes o mesmo fenômeno. O resultado desse universo que se transforma, ele, vai implicar, em primeiro lugar, no educador perceber que ele se transforma permanentemente... porque houve uma transformação no meu corpo e uma transformação que ocorre permanentemente, cada instante, nas minhas células, os meus átomos estão se transformando... A maior parte desse processo de transformação se dá de forma inconsciente, a pessoa não percebe que se está se transformando. O grande desafio da educação é fazer com que o educando faça com que o processo de transformação se torne um processo consciente, então, o educando será alguém capaz de perceber que ele se transforma conscientemente. Isso em termos práticos significa desenvolver uma coisa muito antiga que se chama autoconhecimento. Hoje a prática educativa deve caminhar largamente para o que se chama auto-conhecimento. O educador precisa desenvolver estratégias que leve ao auto-conhecimento. Esse processo de auto-conhecimento, ele pode se desenvolver em sala de aula, desde que o educador, em primeiro lugar, ele passe a esse processo de conhecer-se a si mesmo. Vejam vocês, que é uma coisa até elementar de ser compreendida, embora difícil de ser resolvida. É elementar porque quem não se conhece não poderá nunca desenvolver um trabalho consciente, você não sabe quem é?... e voltamos ao que eu dizia a vocês a pouco,

daquela ignorância fundamental, a grande ignorância, a grande ignorância é a ignorância de si mesmo, é a pessoa não saber quem é (...)"

1.g "(...) em primeiro lugar, o educador deverá trabalhar esse conhecimento de si mesmo pr'a que ele trabalhe com seus alunos. Vejam vocês, que não se trata de alguém com diploma: eu me conheço, não se trata disso, mas eu estou em busca da minha identidade, então eu posso trabalhar com meus alunos na direção desta busca da identidade. É um trabalho de imensa parceria entre educador e os educandos na busca desta identidade, mas se o educador não tiver essa humildade de saber que é alguém que busca a sua identidade, ele não poderá fazer esse trabalho com seus alunos. O segundo ponto, que é a questão da totalidade e da holística, diz respeito à percepção de que não existe uma separação entre sujeito e objeto. Esta separação entre sujeito e objeto que levou a uma fragmentação essencial, que levou a uma fragmentação essencial, ela coloca as pessoas numa dimensão de polaridade. Vejam vocês, que se eu me separo do objeto, se o objeto não faz parte de mim, a minha tendência é crescer pr'a um processo de separação crescente, não só desse objeto, mas das outras pessoas (...)"

1.h "(...) a sombra era a parte rejeitada de si mesmo, não é?, que se transformava num fenômeno até assustador, à personalidade de cada um, mas hoje a medicina avança mais ainda, mostrando que essa sombra não é somente um aspecto psíquico, de rejeição; mas ela se transforma numa somatização, numa doença do corpo, tô dando esse exemplo da medicina pr'a vocês verificarem, uh..., que essa questão do novo paradigma em educação, ela tem implicações nas várias áreas."

1.i “(...) qual é o primeiro momento de transformação que passa-se com todas as pessoas: é a questão da transformação no plano da sexualidade. A saída da criança para o adolescente, do adolescente para o adulto. Então, uma reflexão, que pode ser escrita, pode ser em seminário, a forma de fazer a recuperação desses momentos é variada, dependendo, inclusive, do tempo de duração do curso, não é? Então, a pessoa irá refletir sobre os momentos de transformação na sua vida, pr’a que esses momentos se tornem presentes, então, de repente ela resgata aqueles momentos vividos no passado, pr’a se poder situar no presente.”

1.j “(...) eu costumo dizer que existem duas síndromes do velho paradigma. A primeira que é uma síndrome de culpa, uma síndrome do passado, nós nunca conseguimos estar presente se a nossa cabeça está presa ontem, em alguma coisa que nos sentimos culpados ou, então, alguma coisa que somos vítimas: eu não tô legal porque a minha família não é legal, eu não tô legal porque o Fleury é o governador, e o Maluf é o prefeito, eu não tô legal porque eu moro numa cidade poluída. Há alguém culpado da minha infelicidade e alguém situado no passado, eu não percebo a força de minha atuação presente. É fundamental que o educador perceba que todo o processo de transformação é presente. Quando um artista toma uma tela em branco e joga as tintas nessa tela, aquilo estava dentro dele. A história dele toda que permitiu que ele passasse pr’a tela em branco tudo o que existia dentro dele, ou na composição de uma música, ou numa palestra, como estou fazendo pr’a vocês agora, ou numa poesia que eu escrevo, esse potencial de transformação, ele é sempre presente, ninguém pinta ontem o amanhã, o ato de criação é um ato sempre presente.”

1.l “(...) uma criança não pode escrever sobre os momentos de transformação, mas uma criança pode contar história. Um dos momentos de transformação que se trabalha é a questão dos medos. Nós vamos resgatar os medos infantis (...)”

1.m “(...) nós temos adultos com medo de barata, com medo de escuro, com medo de rato, com medo da morte, esses medos eles têm uma origem, uma origem freqüentemente não percebida, a não ser que o adulto vá fazer uma psicanálise, ou alguma coisa que o valha.”

1.n “(...) pois bem, o educador, pegando a criança desde cedo, ele senta as crianças em círculo e diz prá s crianças: Vamos falar sobre os medos que nós temos, então, essa experiência me foi narrada por uma de minhas alunas que era professora de pré-escola e ela disse assim: Na primeira sessão que fizemos sobre os medos uma criança imediatamente disse, assim, que tinha medo de barata. A professora preparada para enfrentar a questão disse o seguinte: Mas afinal de contas, a barata é que tinha que ter medo de você, porque a barata é muito pequena e você é grande e você deveria pisar na barata, e ela ficaria com medo. A criança, imediatamente, vira-se e diz assim: Então, por que a minha mãe tem medo?”

1.o “(...) a questão do bloqueio, não é?, que ocorre no processo de transformação, ele vai se dar, entende?, por exemplo, na questão da afetividade. Eu tive trabalhos com alunos meus que se discutia a questão do bloqueio afetivo, e eu propunha exercícios, por

exemplo, com alguém da família. Escolham alguém da família que vocês amem profundamente e proponha voltar a resgatar coisas antigas de criança. Por exemplo, quando você beijar a sua avó, seu tio, seu pai, beija de verdade. Olhe nos olhos. Abrace-a de verdade e os resultados são incríveis (...)"

1.p "(...) eu gostaria ainda de dizer a vocês que, além dessa estratégia de sala de aula, de trabalhar esta, estes momentos de transformação, é preciso que o educador cuide muito do processo de avaliação. Vejam vocês, que atualmente as avaliações feitas, em sala de aula, são avaliações meramente voltadas a colher informações que a criança armazenou ou não, são exercícios que exacerbam, inclusive, uma competitividade nas crianças."

1.q "(...) é preciso que o ato de aprender, como tudo na vida, seja feito com extraordinário prazer. Eu gostaria de dizer a vocês que a perda do prazer de viver, a perda de prazer de estar com as outras pessoas, ela é paralela à fragmentação. Nós não somos felizes, nós não temos prazer porque não estamos presentes. Se tornarmos os nossos alunos presentes na sala de aula, eles terão muito prazer disto, mas é preciso que o professor tenha prazer em dar aula, que estabeleça uma relação lúdica com a classe (...)"

1.r "(...) temos que viver com a realidade como ela é. A criança tem que aprender a fazer a leitura na totalidade do mundo em que ela está inserida, censurar não adianta. Se ela assiste à Xuxa, a professora tem que trabalhar essa idéia de Xuxa e com os recursos que existem hoje. Trazer o vídeo do programa da Xuxa. Isso já tem acontecido com as alunas minhas com quem trabalho, elas trazem o vídeo da Xuxa pra sala de aula, as crianças

assistem, desliga-se o vídeo, e vamos discutir o que nós vimos. E chegaram às conclusões fantásticas trazidas pelas crianças, onde elas descobriam, por exemplo, que quem paga o programa da Xuxa é o pai delas, porque eles pedem para comprar brinquedos das propagandas que existem (...)"

Palestrante: Regina de Fátima Migliori

Apresentação:

“Ela é professora, advogada, consultora na área educacional e organizacional há quinze anos, diretora do Instituto Holístico de Educação, Pesquisa e Cultura, professora do curso de formação do educador popular na PUCC de São Paulo, autora de *Paradigmas em Educação*, organizadora da série *Visão de Futuro*, vem concentrando seu trabalho nas propostas de transformação da estrutura funcional e pedagógica das instituições de ensino e das práticas em sala de aula.”

Tema: *A transformação em direção à qualidade*

Para o trabalho de análise desses enunciados, estarei referindo-me a eles da seguinte maneira: **Enunciados 2.**

2.a “(...) o tema, a coisa que eu tenho que conversar com vocês aqui hoje é a questão da transformação em direção à qualidade. Qualidade é algo que hoje virou palavra de ordem e transformação é uma coisa que as pessoas acham quase impossível, e a gente fica diante de um desafio um pouco complicado. Uma das características do meu trabalho e, seguramente, é uma característica que está vinculada a minha forma de pensar e a minha forma de viver é a questão da não separação entre aquilo que a gente sente, aquilo que a gente pensa e aquilo que a gente faz. Quando se pensa em

transformação e quando se ouve, ããã..., uma série de coisas tão interessantes como o Ruy colocou ainda pouco (...)"

2.b "(...) a grande pergunta que fica é a seguinte: como é que a gente faz isso? Seguramente essa pergunta passou pela cabeça de vocês... Antes da gente perguntar como é que a gente faz, nós costumamos fazer uma outra pergunta: Por que é que eu deveria fazer e, então, a gente acaba descobrindo porque é que a gente não faz. Quando a gente inicia qualquer tipo de trabalho em consultoria no Instituto Holístico, nós realizamos um processo que se chama Cultura-Análise Organizacional. Esse processo, independentemente da gente estar lidando com uma escola ou uma empresa, ele está direcionado a descobrir o que as pessoas sentem e pensam a respeito do que elas fazem, porque a transformação do fazer, ela não acontece, se as pessoas não mudarem aquilo que elas estão sentindo e pensando a respeito das atividades que elas executam. O que é que a gente tem como modelo de transformação? Você tem aquilo que costuma chamar de maquiagem, a mudança centrada no fazer: Olha! A gente percebeu, viajei, que num seminário, participei de um congresso, descobri uma nova fórmula, tá? Receita de bolo com cobertura de brigadeiro. Sigo a receita, puxa vida! Aquele bolo tão lindo que comi naquele lugar, fui fazer... solou. Ficou desse tamanho. Por que o meu bolo não cresceu? Se a receita é igualzinha? Porque transformação não tem receita, transformação é um processo emergente e o primeiro glan... grande bloqueio a essa transformação é o verdadeiro pavor que as pessoas têm de lidar com um processo emergente, por quê? Porque a gente vai lidar com coisas que eu ainda não sei: hoje, aqui, agora, que coisas são essas?"

2.c “São coisas que desconheço, são conflitos que faço de conta que não estão ali, são aspectos de competência que eu faço de conta que existem ou que não existem, quando a gente fala de incompetência. São dificuldades de relacionamento, são dificuldades de comunicação, umas séries de coisas que a gente acaba acreditando e cria um mundo de faz-de-conta (...)”

2.d “(...) o que é essa mudança paradigmática? A mudança de um paradigma que é a real transformação, que não é uma transformação centrada num fazer, numa estrutura de superfície. É uma mudança de ponto de vista a respeito dessa realidade, a respeito desse fazer. A mudança desse ponto de vista muda o mundo, por quê? Porque se a gente acreditar que a pessoa, como totalidade, é um processo, ela nunca vai estar acabada. Esse é o primeiro aspecto importantíssimo, porque a gente vende esta idéia na escola. Eu costumo brincar com as escolas, quiiii as escolas deviam providenciar um sistema de atendimento ao cliente nos moldes que todas as indústrias têm, uma garantia de qualidade, e um sistema de atendimento àquele que saiu da escola, e, que saiu dali, com um diploma que lhe garante ser bem sucedido na vida, ele passou um quarto da vida dele, praticamente, estudando, pr’a quê? pr’a quando eu crescer, eu ter um lugar ao sol, quando eu crescer... é a síndrome do vir-a-ser, que se perpetua dentro da escola. Essa síndrome do vir-a-ser e a síndrome de quando eu crescer e que retira tanto professor como aluno desse presente, desse momento presente, faz com que a gente se esqueça que por trás desse vir-a-ser, existe uma visão de mundo muito importante e que é muito pouco discutida na escola, tanto sobre o ponto de vista organizacional como sobre o ponto de vista pedagógico.”

2.e “(...) o que a gente faz, então? Nós estamos tentando discutir e colocar em ação um ponto de vista de totalidade, um ponto de vista que faça com que a gente consiga perceber, no mínimo, de saída, o que é que eu tenho disponível como realidade. Lidar com a totalidade é lidar com o que é, e não com o que eu gostaria que fosse, isso é profundamente diferente, é a gente se encaminhar novamente pr’a síndrome do vir-a-ser. Como é que eu descubro, então, o que eu tenho em torno de mim como totalidade? E como é que eu mudo esse ponto de vista? Em primeiríssimo lugar, nós costumamos dizer que qualquer transformação, antes de ser uma questão de entendimento, é uma questão de fé.”

2.f “(...) esse professor sabe e muito, então, a gente tem que perguntar pr’a ele: No que é que você acredita disso tudo que você sabe? E se você acredita, o que é que você faz a respeito das coisas que você acredita? Ou será que você faz tudo ao contrário daquilo que você acredita.”

2.g “ O primeiro grande, grande aspecto de divisão dessa totalidade é exatamente a convergência entre aquilo que eu sei com aquilo que eu acredito e, efetivamente, com aquilo que eu faço e por que isso? Porque existe fora de mim uma realidade. Ela existe, queira eu ou não.”

2.h “Esta realidade é percebida por mim como pessoa, ela é processada mentalmente, e ela sai de mim como produto, seja em forma de comunicação, atuação, meu trabalho, uma idéia, alguma coisa. Se tudo o que sai de mim é um produto, esse produto é passível de transformação. O que a gente tem é um ciclo de apreensão da realidade, de produção

mental e de produção efetiva. Este ciclo de percepção e de processamento mental e produção de informação, de trabalho, ou seja, lá o que for, é esse ciclo que é passível de modificação. Então, quando a gente diz que uma mudança de ponto de vista a respeito do mundo muda o mundo, muda sim. Por quê? Porque você passa a perceber essas informações de uma forma mais ampla (...)"

2.i “Primeiríssimo aspecto, se a gente conseguir compreender esse processo e acreditar nele, a gente começa a revisar todos os nossos pontos de vistas. Eu costumo dizer que paradigma é tudo aquilo que está por trás das coisas que nós fazemos e não perguntamos por quê. A gente faz porque é assim. Porque a gente não consegue imaginar e acreditar que pudesse ser diferente.”

2.j “Nós temos muita dificuldade, mas profunda dificuldade em imaginar esta escola de uma forma diferente (...)"

2.l “(...) quando a gente usa essa terminologia organização, parece que a gente está, exclusivamente, dirigindo ao universo empresarial, e quando a gente usa da terminologia pedagógico-educacional, parece que a gente está se dirigindo, exclusivamente, ao universo de educadores. Isto é resultante de um ponto de vista fragmentado, como o Ruy acabou de colocar. Se a gente pensar num processo integrador qualquer: Grupo de pessoas que estejam trabalhando juntos gera uma organização e qualquer grupo de pessoas que esteja realizando um trabalho está realizando um processo educativo, então, estamos falando a mesma coisa.”

2.m “(...) durante o processo de cultura-análise, nós discutimos alguns aspectos que parecem até muito comuns e muito óbvios (...)”

2.n “(...) quem é a instituição, quem é a escola, quem é a empresa. É uma entidade que paira sobre as nossas cabeças? Ou somos nós mesmos? É um processo de construção deste grupo de pessoas, (...)”

2.o “(...) a questão específica do processo pedagógico. O que acontece, que tem que acontecer, em primeiríssimo lugar como educador, nós acabamos de ver na fala do Ruy; é a conexão do indivíduo consigo mesmo, esse processo de autoconhecimento, esse, essa visão de quem sou eu? E qual o meu tipo de atuação?”

2.p “O Ruy se referia a alguns exemplos de trabalho que a gente realiza com os professores. Esse trabalho tem três etapas muito nítidas, que vão ficando cada vez mais clara e que se transformam em verdadeiras ondas. A primeira etapa desse trabalho é a tentativa de conexão do indivíduo consigo mesmo. Ele já percebeu, dentro desse processo, que ele e a instituição, ele e o mundo não estão separados. Nós costumamos dizer que toda linha que até hoje, que foi considerada uma linha de divisão, passa a ser vista como uma linha de união. A minha pele, o meu limite físico, não é algo que me separa do mundo, não existe um vácuo intermediário, um espaço onde não existe nada, entre eu e o mundo, entre a minha pele e o que está fora de mim. Os meus limites não são linhas divisórias, são linhas de intersecção. Eu me conecto com o mundo através desses limites, sejam eles quais forem. Essa pequenina mudança de ponto de vista gera um turbilhão de transformações porque eu começo a verificar, por exemplo, que esse

pode ser um caminho para um programa interdisciplinar; que esse pode ser um caminho para uma mudança no relacionamento professor-aluno; que esse pode ser um caminho de mudança em relação à estrutura administrativa da Escola, e por aí vai (...)

2.q “A questão específica do processo pedagógico, o que acontece, o que tem que acontecer, em primeiríssimo lugar, como educador, como nós acabamos de ver na fala do Ruy; é a conexão do indivíduo consigo mesmo. É esse processo de auto conhecimento e essa visão de quem sou eu? E qual o meu tipo de atuação?”

2.r “O holofote desta programação não está mais dirigido para o conteúdo, como também não está mais dirigido somente prás pessoas. Esta não é uma proposta de currículo centrada na pessoa, mas sim na relação de conexão que acontece entre as pessoas, entre as pessoas e o conteúdo, entre essa relação e a escola, entre a escola e o universo. São as três ondas de conexão: a primeira delas, o indivíduo consigo mesmo; a segunda delas, o indivíduo e o seu universo próximo, no caso, a escola ou a empresa; e a terceira, a junção, o processo que se estabelece entre esses dois e o resto do mundo: a sua cidade, a sua comunidade, o seu país, o mundo de uma forma mais ampla e o universo de uma forma geral.”

2.s “Quando a gente diz que a questão da transformação é uma questão de fé existem informações científicas que a gente conhece e que às vezes passam, como mera informação. Existe uma teoria aqui, que já foi vastamente explicada pelo Ruy, talvez não tão vastamente como fosse necessária, ah...; mas da qual todo mundo concorda que é a teoria a respeito da origem do universo, do “big-bang”. Se a gente acredita nessa teoria, então, a gente acredita que fomos feito da mesma matéria das estrelas. Nós temos todos

a mesma origem, nascemos todos de um mesmo momento. Essa teoria ela vem sendo confirmada por alguns experimentos científicos... esta idéia tão vasta, tão ampla, que parece que está tão distante, não está tão distante assim. Eu vivo num planeta que faz parte desse universo, que teve esse tipo de origem, eu me originei aqui. E essa cadeia de conexões vai sendo um ponto de referência profundamente importante para um tipo de atuação que passa ser completamente diferente. Eu só posso me integrar a alguma coisa, se eu tenho alguma coisa em comum com essa outra coisa. E, também, eu só consigo me integrar numa relação de complementaridade, se eu descobrir quais são as minhas forças e as minhas fraquezas, o que é isso?”

2.t “Dois universos inteiros e antagônicos, autosuficientes, não tem nada a trocar, absolutamente nada; ou porque um é certo e o outro errado; ou porque os dois se consideram certos; ou porque os dois estão errados, não tem nada vê entre si, e por aí vai. A primeira descoberta dessa conexão do indivíduo consigo mesmo é ele descobrir, ele, quando eu digo é o professor, é o aluno, é a própria escola. Quais são as minhas forças, o que tenho aqui de máximo, e quais são as minhas fraquezas (...)”

2.u “Todos nós, como seres humanos, temos o mesmo cérebro estrutural, todos nós, estruturalmente, anatomicamente, nós temos o mesmo cérebro, com os mesmos hemisférios...; mas esse cérebro, estruturalmente, é o mesmo pr’a todo mundo, o que é que tem, então, de diferente? É como se a gente tivesse diante de um vídeo cassete, estruturalmente, ele está programado para passar a fita de vídeo... Eu, que sou a dona do vídeo cassete, só sei apertar quatro botões: Play, anda pr’a frente, anda pr’a trás e stop, o que é isso? Eu tenho uma máquina estrutural de uma potência imensa; mas eu aciono,

funcionalmente, só algumas dessas funções. Se a gente transpuser isso pr'a escola... sem nenhum pudor. Chamo a todo educador do século XX, principalmente dos últimos anos, no nosso querido país, de criminoso porque a gente aciona somente dois ou três botões na cabecinha dessas crianças.”

2.v “O cérebro funcional, que é o nosso segundo cérebro, que é o cérebro dos processos, que são acionados, esse sim é o cérebro de que se difere, no mundo inteiro.”

2.x “A forma como esse cérebro é acionada é que difere, e aí você tem interferências pedagógicas, interferências sociais, interferências familiares, interferências culturais, uma série de padrões de modificação do acionamento funcional desse cérebro. Por isso que essa etapa de conexão do indivíduo consigo mesmo é muito importante, na medida em que a gente vem descobrir que existe uma série de metodologias e estratégias pr'a serem trazidas pr'a dentro da escola; pr'a identificar, no primeiro momento, quais são as tendências funcionais desta classe que está na minha frente, desses indivíduos que estão ali; são pessoas com cérebros estruturais totalmente habilitados, senão não estariam ali, estariam numa instituição qualquer de assistência médica. Se eles estão numa escola é porque são todos seres humanos dentro dos padrões de normalidade e esses padrões também são altamente questionáveis. De qualquer forma são pessoas, não precisam nem achar se são normais ou não, são pessoas que dispõem de um cérebro estrutural. Eu, como professor, o que é que estou fazendo ali? Eu estou transmitindo um conteúdo, ótimo, eu estou acionando processos mentais, se a gente passar, o Ruy se referiu a alguns exercícios que a gente costuma fazer, têm dois simplesmente aterrorizantes. A gente entra numa sala de, numa sala diante, onde o trabalho está sendo desenvolvido com os

professores, iii..., e eu peço a eles quiiii... façam qualquer coisa, qualquer coisa, trabalho livre, tá? Qualquer coisa, só não pode se mexer, nem conversar, qualquer outra coisa pode fazer, o que sobra pr'a fazer? Faça essa experiência (...)"

2.z "(...) além disso, não poder se mexer, nem falar, os processos mentais que são acionados durante essas horas todas, diariamente, são sempre os mesmos, e aí, o que é que acontece? Aí quem faria maior sucesso seria o departamento de garantia, de atendimento ao cliente. Esse fulano fica na escola, quando fica (...)"

Palestrante: Antônio Vico Manas

Para o trabalho de análise desses enunciados, estarei referindo-me a eles da seguinte maneira: **Enunciados 3**.

Não foi possível saber sobre o curriculum deste palestrante, pois na fita que utilizei não constava, mas pude apreender um pouco das suas atividades no próprio discurso. Antônio Vico Manas é professor na graduação e faz consultorias às Empresas. É diretor da Faculdade de Economia e Administração da PUC.

Tema: *A introdução de novos conceitos educacionais e o indivíduo*

3.a “Quando o Ruy fala de teoria do caos, quando se fala em mudanças de paradigmas, na verdade, nós estamos começando a questionar tudo isso, e perguntar: por que se faz? Será que não existe uma outra forma melhor, que foi respondida na pergunta... se eu fizer o que eu quero com prazer, realmente a qualidade deverá ser sempre superior, e melhor ainda, se eu fizer não só pr’a mim com prazer e fizer pr’o próximo, pr’a meu parceiro, o prazer será muito mais (tom muito baixo de voz, não sendo possível compreender). Aí que começa todo o rigor da mudança, constituindo exatamente um paradoxo hoje, quer dizer, o que era um determinista e o que é a incerteza. E nós vivemos esse momento de transformação, que a Regina tanto falou aqui, né? Que essa transição realmente ela, ela custa, ela representa um custo, um custo não só econômico, um custo social, e um custo que faz com que cada um de nós recomece uma vida, e

pense em recomeçar a vida de quem vai vir atrás de nós; então, tirando esse pedaço filosófico, né?, profundo... Eu eu gostaria de começar falar, então, das grandes alterações conceituais que vêm acontecendo e que, de alguma maneira, elas são industrializadas pelas organizações. Se vocês já... cada um de nós vive e convive com organizações, nasce em organizações e morre dependendo das organizações, então, nós vivemos numa sociedade de organizações. Cada um de nós não é um indivíduo solto, uma pessoa sozinha. Eu estou dizendo nas aulas de graduação que nós (...)"

3.b "(...) a sociabilidade com a natureza já faz com que esse indivíduo não consiga viver sozinho, nós precisamos sempre de alguma coisa. Nesse momento, as organizações descobrem que precisam ser alteradas, que precisam ser modificadas, que precisam ser aproximadas às necessidades de nós, de cada um dos seres humanos, de cada um dos nossos indivíduos que participam conosco das nossas atividades. Se vocês se ativerem às organizações, e aí, quando fala de organizações como disse a Regina, né?; nós estamos falando em organização empresa, estamos falando em qualquer agrupamento, qualquer grupo, em qualquer situação informal, onde mais do que uma pessoa, portanto, duas já formam ou poderiam formar uma organização."

3.c "Conceito de organização: O que é uma organização? É a composição em mais, é..., uma ou mais pessoas, aliás, duas ou mais pessoas que têm um objetivo comum, ou seja, pretende atingir um determinado fim, e pressupõe-se que esse determinado fim seja alcançado nesse resultado, a partir da conveniência do interesse, do querer dessas duas ou mais pessoas; então, o que vem acontecendo? Quando a situação era determinista, as organizações dependiam basicamente, sobretudo, do determinismo, do cima pr'a baixo,

top-down, o que se fala em administração. É, na verdade, alguém de cima diz o que tem que ser feito, cria as normas, e essas normas são respeitadas e normalmente não se permite, não se deixa, não se discute, não se questiona essas normas. Elas são cumpridas ou descumpridas, se não forem cumpridas, acontece o quê? Normalmente o corte, manda-se alguém embora, contrata-se outra, seleciona-se outro que acabe concordando com essas orientações. Mudamos. As organizações descobriram que isso custa muito, não mandar embora e contratar de novo. Custa muito você ordenar de cima pra baixo e, de alguma maneira, esse alguém fazer alguma coisa contrariado. O desperdício é muito grande, e quando falamos em desperdício, falamos, por exemplo, no Brasil, um país altamente desperdiçador, não é? Se vocês fizessem uma análise, em relação a todo mundo, talvez o Brasil seja o país que mais desperdiça todos os seus recursos. Por quê? Porque ainda nós os temos, entre aspas, em abundância. O mundo todo hoje vive um dos problemas seríssimos da nossa, do nosso mundo, do nosso universo, que é exatamente a falta de recursos, recursos escassos, e aí as organizações. Vamos pegar, por exemplo, uma organização, uma empresa, uma indústria, o que ela faz? Ela produz um determinado produto que, lá no íntimo, é feito porque atende às necessidades de um determinado cliente ou um grupo de clientes. Se esse grupo de cliente tem necessidade desse produto, ele vai ser produzido e, portanto, vai ser comprado. Quando esse cliente deixar de ter essa necessidade, ele não vai mais comprá-lo. O que significa isso? Que a nossa organização deixa de ter sentido. Se vocês provocarem, procurarem, lá trás, nas escolas do Ruy e da Regina, vocês vão perceber que houve uma situação de incerteza colocada pra todas as nossas organizações, portanto, para todos os indivíduos dentro da nossa sociedade, ou seja, se eu tenho concorrente, esse concorrente pode vir a produzir a mesma coisa que eu produzo e pode vir fazer de uma maneira melhor, procurando

atender mais ao nosso cliente, ou se aproximando mais das necessidades que ele poderá ter, ou antecipar as suas necessidades. Eu deixaria de comercializar o meu produto ou meu serviço.”

3.d “A partir daí o que nós passamos a ter? Uma concorrência, uma situação concorrencial enorme, onde os novos conceitos começam a ser colocados em pauta. Eu tenho uma situação cada vez mais discutida, relacionada com tudo o que for feito, deve ser feito, levando em conta os objetivos qualitativos e quantitativos. Antes no determinismo, eu tinha quantidade, não me preocupava com qualidade, agora eu me preocupo com qualidade, tenho que me preocupar com quantidade, mas sei que sempre a quantidade será escassa. Então partindo desses princípios, eu começo a trabalhar em duas áreas básicas, a nível conceitual das organizações. O que se chamaria, a primeira área, de melhoria da qualidade, e a segunda área que se chamaria de aceleração de fluxo de material e redução de armazenamentos.”

3.e “E vocês vão falar, esse cara vai começar falar de material, produto, né? Estamos em lugar errado, mas é mais ou menos essa idéia. Quando eu falo em melhoria da qualidade e quando eu falo em material e armazenamento; eu estou me reportando, exatamente, àquelas idéias iniciais, colocadas pelo Ruy e pela Regina, o que acontece? Se eu tenho recursos escassos, se eu tenho pessoas que questionam, em algum momento, tudo aquilo que existe é porque o cruzamento dessa convergência dessas duas situações me levam a cada vez mais, cada um de nós estar conhecendo, tendo condições de ter informações maiores, sobretudo o que ocorre, e ao mesmo tempo nos colocando em xeque. O que será isso o que eu tenho na minha mão? Será que isso que eu tenho condições de ter me

atende realmente? Será que eu preciso ter isso que está sendo imposto pr'a mim? Então, essas questões colocam as organizações, novamente, na incerteza; se aquele meu cliente vai comprar o que eu quero é porque ele precisa. Se ele não compra, eu preciso obrigá-lo a comprar: marketing, propaganda, não é? Se eu errar no marketing e na propaganda, eu vou investir muito dinheiro e não vou vender o meu produto. Se eu fizer uma grande campanha, mas o meu produto não tiver a qualidade que atenda às necessidades do meu cliente, o meu concorrente faz e aproveita o meu vácuo, não é? Consegue fazer isso e colocar esse produto. Pergunta: como é que a organização começa a trabalhar, então, para garantir essa melhoria de qualidade?"

3.f “Se a gente reportasse a uma Escola, o que é que acontece? Quando a Regina falou em atendimento ao cliente, é isso mesmo! O que o cliente tem necessidade? Será que a gente sabe? O que é que ele manda pr'a nós? Que energia ele está trazendo, que recursos ele está trazendo? É com base nessa energia e nesses recursos que nós vamos descobrir uma fórmula de trabalhar isso e passar pr'o próximo. E aí que a gente entra de novo com os conceitos de qualidade, que nós chamamos, a identificação, por exemplo, ããã..., desculpem, a união, por exemplo, de uma série de conceitos relacionados com garantia, que na verdade são muito mais profundos que o termo garantia ou qualidade, como se diz. Então, hoje, falar em qualidade pode significar nas organizações alguns..., soma de alguns conceitos como aquele decantado modelo japonês, chamado defeito zero. Se está falando em garantia de qualidade, eu estou falando em garantia de defeito zero. Defeito zero, na verdade, é você conseguir produzir com menor desperdício possível, com melhor qualidade possível. Somado a isso, nós teríamos a qualidade na fonte. Por exemplo, grandes organizações cresceram durante os últimos cem anos, ou mais ou

menos, sempre com estruturas pesadas, burocráticas, deterministas, hierárquicas, então, o chefe estava num patamar muito mais alto do que os subordinados, então, o chefe lá em cima e os índios todos em baixo, não é? Cada um desses índios tinha o seu pedacinho de atividades, então, a partir desse instante, o chefe não conseguia controlar todos os seus subordinados. Existiam as assessorias, as assistências, sub-chefias, o chefe do chefe, do chefe, do chefe, que em algum ponto criavam, o quê? A necessidade de inspeções, inspeções sobre a produtividade, que na verdade, é sobre a qualidade, do que na verdade precisa ser feito para atender o cliente. Então havia o controle de qualidade “a”, o controle de qualidade “b”, o controle de qualidade “c”, o controle de qualidade “d”. E na escola, a mesma coisa, com normas e (tom da voz muito baixo, não foi possível transcrever)... existe inspetor, existe o chefe, existe o supervisor, existe o diretor, existe, não é?, diretor pedagógico e daí pr’a frente. Cada um tem, então, um pedacinho do dever e controle de qualidade. Quebrando o paradigma, não é? Qualidade na fonte, que é um novo conceito de organização. O que é qualidade na fonte junto com defeito zero? Evitar desperdício, fazer com qualidade pr’a não fazer outras vezes. E você ainda procura ter a qualidade, lá na fonte. Quem faz não está preocupado com essa qualidade. Com isso nós passamos a ter, o quê? Eliminação de todos esses elementos que fazem inspeção. Quebra-se o paradigma.”

3.g “Mais do que isso, a união do defeito zero e da qualidade na fonte me leva a identificação sempre, constantemente, o mais rápido possível, dos defeitos e eventuais irregularidades, pr’a quê? Para que eu possa sair à cata das causas e resolvê-las, evitando que elas aconteçam novamente (...)”

3.h “Bom... Só para citar como exemplo, não é? O que as organizações têm feito, a nível de novas ferramentas, nessa área seriam: controle estatísticos de processos, os programas com aumento de consciência quanto à qualidade, a inspeção da responsabilidade pela garantia da qualidade, e o, ou acrescentaria o que se chama *just-in-time* interno. Eu vou me ater um pouquinho mais à última, mas eu queria lembrar que os outros quatro citados foram ditos tanto pela Regina como pelo Ruy o tempo todo, não é? Aqui estou falando controle estatístico de processos. Processos é algo que modifica o que era antes o paradigma anterior, não é? Você antes, quando era determinista, tinha funções delimitadas. A divisão de seu trabalho era fechada, cercada de um potencial específico. Você tinha que executar. Mudou, acabou, ninguém mais tem que ter uma função, mais ou menos assim, que eu faço consultoria a uma empresa (...)”

3.i “(...) hoje, né? Na incerteza, você trabalha situações diferentes nas organizações. Você trabalha por células, é o processo. O importante é o processo como um todo. Você faz parte do processo como um todo. Você grita, você fala, você reflete, você concorda, você tá consciente daquilo que vai ser feito. Gente, eu estou falando de tal condição que é assim, gostaria que fosse assim, né? Nós estamos num momento de transição, existem organizações que ainda não chegaram neste estágio, fazendo um parênteses, que a minha afirmação está muito forte (...)”

3.j “(...) *just-in-time* é um termo em inglês, criado tanto pelos europeus como pelos americanos, mas que foi adotado pelos japoneses, recentemente, como algo fundamental para crescimento das suas indústrias. Na verdade, significa o quê? É você não ter produtos demais, colocados à disposição em estoque ou serviços estocados para que

você venha retirá-lo sempre que precisar. É um armazenamento desnecessário, é uma loucura... o *just-in-time* interno, é exatamente a mesma coisa, colocado dentro da organização. Cada um de nós com a consciência e com a responsabilidade de que, no momento, em que eu preciso de um novo produto, eu vou buscá-lo. Este produto ele deve vir, os japoneses fizeram adaptação deste *just-in-time* com uma história chamada *Kanban*. Uma aldeia de índios, um cartãozinho onde você identifica os passos, e o que é necessário em cada um desses passos, como ele vai andando dentro da fábrica, e você transfere isso para as pessoas. As pessoas passam ser o seu próprio cartão, cartão dentro do processo, o *just-in-time* interno, é a parceria interna, o parceiro interno. Gente, eu não vou fazer algo que prejudique o meu anterior e o meu posterior, eu vou fazer algo em conjunto, então, é essa idéia do *just-in-time* interno, isso é o que nós chamaríamos de conceitos, não é?, de normas de organização. Então, como é que podemos implementar, então, novos conceitos organizacionais? Primeiro, precisamos de alguma maneira educar, formar, instruir as novas pessoas que estão vindo pr'a essas organizações. A Regina citou, não é? Como é que vou pedir, no jornal, uma pessoa criativa, se ele sempre foi preso a uma cadeira desde a sua tenra infância? Olhe! Enquanto a mamãe vai lavar louça, você fica assistindo à Xuxa, não é? O Ruy que falou. Olhe! Quando a mamãe voltar vai te levar à escola, lá, você vai poder brincar à tarde toda. Chega lá, a professora manda ele ficar sentadinho na cadeira, ouvindo histórias.”

3.2. A articulação dos pressupostos teórico-metodológicos nas formações discursivas

Minha proposta basicamente para esta parte do trabalho é evidenciar o mecanismo de funcionamento de sentidos a partir das formações discursivas. “A definição de formação discursiva delimita aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito em uma posição discursiva em um momento dado em uma conjuntura dada”². A formação discursiva não deve ser concebida como um bloco compacto que se apoia em outros (o discurso comunista contra o discurso democrata-cristão, por exemplo), mas como uma realidade “heterogênea por si mesma”.

O fechamento de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, não se constituindo um limite que possa ser traçado de modo definitivo, separando um interior de um exterior; mas inscreve-se entre diversas formações discursivas como uma fronteira que se desloca em função dos embates de lutas ideológicas.

Uma formação discursiva, que coloca o princípio de funcionamento da articulação entre uma série de acontecimentos discursivos (contraste de vários discursos), não deve ser entendida simplesmente como uma estrutura semiótica interna, capaz de ser repetida em outro discurso. Esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do discurso como um acontecimento³. O discurso é sempre construído a partir de hipóteses histórico-sociais, não se confundindo com a evidência de dados empíricos, nem com o texto ou outro documento. É impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística fechada

2. ORLANDI, Eni. In: ACHARD, Pierre (org.). *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 62

3. PECHEUX, Michel. *O discurso : estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997, 2^ª edição.

sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção⁴.

Não se trata, portanto, de entender o discurso como um meteorito milagroso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele surge, mas de marcar a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes e de trajetos dos sentidos constituídos.

Pretendo analisar o disciplinamento teórico, o olhar metodológico a partir dos efeitos dos primeiros enunciados (Ruy César do Espírito Santo) nos enunciados posteriores (Vico Manas e Fátima Migliori). Estarei invertendo a ordem da seqüência temporal da transcrição feita anteriormente. Olhar os enunciados do fim para o começo nos possibilita explicitar o funcionamento do disciplinamento teórico sobre qualidade neste I Forum; isso não significa que será sempre esse o mecanismo a ser utilizado para evidenciar tal articulação em discursos. Neste sentido, o discurso é entendido como um acontecimento, as estratégias de sua produção são inéditas e surgem das condições históricas da instituição. Essa movimentação e investimento de sentidos, quase sempre, não são controladas pelas decisões institucionais, não são conscientes.

Na perspectiva da análise que estamos empreendendo, a superfície lingüística é entendida no sentido de seqüência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior à frase, podendo ser considerada como um discurso concreto. Ela está representada na transcrição dos enunciados na primeira parte (3.1.), sendo este meu objeto “empírico”⁵, afetado basicamente por dois tipos de esquecimentos 1 e 2. O

4. GADET F. e HAK T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*, p. 79.

5. O termo empírico, coloquei entre aspas para manter uma certa distância, pois é muito simplista para a compreensão da representação dos enunciados.

esquecimento número 1 concerne a uma zona no discurso, inacessível ao locutor-sujeito, dados os processos que constituem os discursos transversos, os pré-construídos (os “já-lá”) de seu próprio discurso e também ao interdiscurso (memória), ou seja, aquilo que designa a expressão já introduzida do “discurso” do Outro⁶. O esquecimento número 2, que é relativo aos processos de enunciação, caracteriza-se por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente, no qual se tem a ilusão que o sujeito-locutor, enquanto sujeito da produção de seus enunciados, tem o “domínio” desta produção, de tal modo que o que diz só poderia ser dito daquela maneira e não outra.

Observe a produção dos efeitos de sentidos da primeira palestra nos enunciados da terceira palestra:

6. GADET F. e HAK T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. P. 231.

O termo Outro vem com letra maiúscula para marcar sua importância dentro de uma dada teoria. A explicação disso consta em nota na obra citada, página 245: “Os ‘atos do sujeito falante’, numa situação e em presença de determinados ‘interlocutores’ – isto é, a ilusão subjetiva que algumas teorias da enunciação tomam como dinheiro vivo – são portanto, na realidade, o efeito de relações entre processos discursivos. Em particular, o fato de uma sequência (fônica ou gráfica) materialmente especificada – e não outra – seja, a cada instante ‘filtrada’, ‘selecionada’, não é, de modo algum, o resultado de uma escolha do locutor, mas traduz a intervenção, numa determinada formação discursiva (com seus próprios funcionamento parafrásticos), de outras formações discursivas que des-igualizam uns em relação aos outros, os elementos que entram em jogo nestes funcionamentos, e os ordenam de tal modo que um dentre eles recebe a cada instante o ‘privilegio’ de aparecer como a palavra, a expressão, etc., ‘justas’. No domínio do que se convencionou chamar de literatura, este ‘privilegio’ assume a forma da evidente impossibilidade de parafrasear o texto ‘genial’ (isto é, ‘não se poderia dizê-lo de outro modo’). Este ponto, que podemos aqui apenas esboçar, nos parece de natureza a inverter a problemática do ‘sentido próprio’ concebido como um liame natural entre ‘a linguagem e o pensamento’, e, conseqüentemente, a recolocar em causa as teorias literárias do estilo concebido como desvio. O que, habitualmente, é designado como o caráter único da sequência literária (a insubstituibilidade das palavras, expressões, contornos), onde, muitas vezes, acreditamos discernir a vontade, mais ou menos ‘genial’ em sua unicidade, de um afastamento mantido (isto é, prolongado, como se fala de uma nota sustentada) seria, nestas condições, o produto sobredeterminado da relação contraditória e desigual entre formações discursivas. A materialidade fonológica e morfosintática da sequência (o Significante) seria desde então determinado como única entre as multiplicidades parafrásticas que suportam o ‘sentido’, do mesmo modo que a existência de um jogo de palavras impõe em sua literalidade tal formulação (e não esta ou aquela paráfrase logicamente equivalente) para que o “compromisso” entre duas formações discursivas seja mantido, isto é, para que seja realizado o que designamos aqui como sobredeterminação.”

Enunciado 3 - “Quando o Ruy César do Espírito Santo fala de teoria do caos, quando se fala em mudanças de paradigmas, na verdade nós estamos começando a questionar tudo isso, e perguntar: Por que se faz? Será que não existe uma outra forma melhor que foi respondida na pergunta... se eu fizer o que eu quero com prazer, realmente a qualidade deverá ser sempre superior, e melhor ainda, se eu fizer não só pr’a mim com prazer e fizer pr’o próximo, pr’a meu parceiro, o prazer será muito mais (tom muito baixo de voz, não sendo possível compreender).”

O sujeito-locutor Ruy Espírito Santo refere-se ao Caos do seguinte modo: Enunciado 1 -“Eu diria a você que as duas características fundamentais de um novo modelo, além da holística, que é o primeiro. A segunda grande característica é de um universo que se transforma permanentemente... os físicos dizem que nós vivemos num permanente caos, permanente transformação do universo, tanto que eles afirmam, não é? Que se um físico observar hoje no microscópio uma determinada, um determinado ato no microscópio eletrônico, a energia do observador interfere já, ele não consegue observar duas vezes o mesmo fenômeno.”

A marca lingüística *caos* no enunciado 1 remete ao aspecto da transformação, mas uma transformação do universo, estudada pela física. A formação discursiva aí instituída é da produção científica, que silencia numa situação imediata, o sujeito. Segundo Paul Henry toda a noção de sujeito da ciência ou sujeito do conhecimento deve ser considerada como sendo um efeito ideológico particular, suscetível de tomar diversas formas históricas⁷. Contudo, o que se tem nesta formação discursiva não é a

7. HENRY, Paul. *A ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso*, p. 143.

produção do conhecimento enquanto tal, mas sim uma explicitação do conceito científico *caos*.

Ainda, segundo Paul Henry⁸, o conceito não é objeto de conhecimento. O lugar do conceito é o processo de produção do conhecimento enquanto processo histórico. Isso implica em que não haja sujeito do conceito, que o conceito nunca esteja acabado e que ele não seja criado, mas construído em um processo de produção, isto é, de transformação. O trabalho do conceito se realiza como desenvolvimento de uma contradição entre um objeto do conhecimento e um objeto *real*. É preciso, portanto, que ambos existam *materialmente* para que esse trabalho se realize. Logo, na opinião desse autor, o que constitui o objeto do conhecimento é uma apropriação subjetiva do conceito. É nessa apropriação subjetiva, dos professores e outros profissionais educacionais, que o sentido de transformação será transformação.

Observe a busca de um sentido para transformação, retomando o sujeito educador nesta formação discursiva: “O resultado desse universo que se transforma, ele, vai implicar, em primeiro lugar, no educador perceber que ele se transforma permanentemente... porque houve uma transformação no meu corpo e uma transformação que ocorre permanentemente, cada instante, nas minhas células, os meus átomos estão se transformando... A maior parte desse processo de transformação se dá de forma inconsciente, a pessoa não percebe que está se transformando. O grande desafio da educação é fazer com que o educando faça com que o processo de transformação se torne um processo consciente... Isso, em termos práticos, significa desenvolver uma coisa muito antiga que se chama auto-conhecimento.” (a questão do auto-conhecimento, segundo a teoria de Habermas, consta em nota de rodapé deste trabalho, cap 2, p. 70.).

Nesse movimento discursivo, o conhecimento da teoria do *caos* com a realidade dos professores não se articulam contraditoriamente. A teoria do *caos*, colocada neste lugar do discurso, dissocia-se da questão histórica. Então, neste silêncio, o conhecimento se transpõe linearmente. A categoria *trabalho* secundariza-se, em detrimento da filosofia da consciência atribuindo à transformação uma certa transcendentalidade. Habermas articula essas duas categorias simultaneamente. Para ele, o sujeito do conhecimento não é transcendental, nem um sujeito empírico absoluto, senão um sujeito encarnado, um sujeito cuja capacidade se desenvolve historicamente nas formas mutantes da confrontação com a natureza, confrontação esta que constitui a necessidade natural da vida humana⁹.

Marx desligou-se da reconstrução do processo de autoformação da espécie e seus supostos idealistas. Segundo ele, o sujeito do conhecimento evitava tanto as limitações individuais e históricas da crítica transcendental de Kant, como os aspectos idealistas da filosofia da identidade de Hegel. A preocupação de Marx era explicitar as leis econômicas do movimento da sociedade moderna como leis naturais e não o foco epistemológico. Embora seja a etapa esquecida de Marx, mas que Habermas se propõe a retomá-la, pois a sua teoria do conhecimento é uma tentativa de fundamentar epistemologicamente as raízes que o conhecimento tem *na vida*. Os interesses cognitivos (técnico, prático e emancipatório) aparecem como orientações gerais que “guiam” os distintos tipos de investigação, os quais tem um status “quase transcendental”.

Os interesses cognitivos não são relevantes do ponto de vista da psicologia do conhecimento, tampouco da crítica ideológica no sentido estrito¹⁰,

9. MACCARTHY, Thomas. *La Teoria Crítica de Jurgen Habermas*, p. 76.

10. MACCARTHY, Thomas. *La Teoria Crítica de Jurgen Habermas*, p. 80.

antes determinam o aspecto de base que pode objetivar a realidade e, portanto, tal realidade pode resultar acessível à experiência. Constituem ainda para os sujeitos, capazes de linguagem e de ação, condições necessárias de possibilidade de toda a experiência que pode pretender ser objetiva. A atitude do controle técnico, a atitude de mútuo entendimento na prática de vida e a atitude emancipatória frente às coações aparentemente naturais “fixam” os pontos de vistas específicos básicos com os quais podemos apreender a realidade.

Retomando a marca lingüística *caos*, o que nos interessa, enquanto analista de discurso, é evidenciar o seu funcionamento nas condições de sua produção, o que vem a caracterizar um acontecimento no discurso e interpretá-lo segundo a teoria do conhecimento de Habermas. Na medida em que *caos* não se metaforiza para a prática de vida dos educadores, não resgata o mundo desses educadores, ele pode significar um esvaziamento da construção da própria crítica, da não elaboração de um saber emancipatório. A busca da emancipação se desenvolve em conexão com as condições historicamente cambiantes do trabalho e da interação¹¹.

Desse modo, a ciência ganha o estatuto de técnica. Segundo Habermas, a dominação eterniza-se e amplia-se não só diante da tecnologia, mas como tecnologia¹². Esta, por sua vez, atribui no discurso a legitimação do poder político.

Ao retomar o enunciado 3, é possível observar os efeitos da *teoria do caos*, portanto, o deslizamento metafórico: "Quando o Ruy fala de teoria do caos, quando se fala em mudanças de paradigmas... se eu fizer o que eu quero com prazer, realmente a qualidade deverá ser sempre superior, e melhor ainda, se eu fizer não só pr'a mim

11. MAcCARTHY, Thomas. *La Teoria Crítica de Jurgen Habermas*, p. 118.

12. HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência como ideologia*, p. 49.

com prazer e fizer pr'o meu próximo, pr'o meu parceiro, o prazer será muito mais (tom muito baixo de voz, não sendo possível compreender). A transformação desliza metaforicamente para mudanças de paradigmas. Em que constitui essa mudança? A marca lingüística *que eu quero* tem um efeito de pré-construído interessante de ser explicitado: o trabalho. Alterando agora o enunciado para a análise, observe: “se eu fizer *o trabalho* (que eu quero) com prazer, realmente a qualidade deverá sempre ser superior (...)”.

Para falar do trabalho é preciso silenciar sobre ele. O que significa isso nesta formação discursiva? Prazer e trabalho não se concebem juntos? Por quê? Falar de trabalho neste Forum, significa falar da ação do educador, de sua interação na instituição e na vida social. Percebe-se uma recusa de emaranhar-se por campos tão complexos e polêmicos, então fala-se do eu, do próximo, do parceiro. Após a marca lingüística *parceiro* o tom da voz fica muito baixo, não é possível ouvir o que vem depois. O eu metaforiza-se no *próximo*, este por sua vez à *parceiro* e, por último, num vazio que significa “não compreensão”, “mal entendido”, “sussurro”, etc. Qual o efeito disso no discurso: abertura de possibilidades históricas ao ser humano ou fechamento? A ambigüidade deixa um rastro de não comprometimento; logo, de recusa, de manipulação.

Como a qualidade está significando? “se eu fizer o que eu quero com prazer, realmente a qualidade deverá ser sempre superior...” Para qualidade significar é necessário “esconder” o trabalho, falar do eu, do próximo e do parceiro. O tom de voz baixo em seguida da marca lingüística *parceiro* pode significar ruído (qual a origem desse ruído?). O silenciamento pode nos apontar para o ruído do social, da sua complexidade e dificuldade de se expressar sobre ele.

Observe, agora, a produção dos efeitos de sentidos da segunda palestra na terceira:

Enunciado 3 - “E nós vivemos esse momento de transformação, que a Regina tanto falou aqui, né? Que essa transição realmente ela, ela custa, ela representa um custo, um custo não só econômico, um custo social, e um custo que faz com que cada um de nós recomece uma vida, e (...)”

A transformação é entendida como transição. Essa transição *ela custa*, “ela representa um custo”. A marca da negação *não só*, pressupõe a presença do sentido econômico, tanto é isso que “um custo não só econômico” desliza-se para custo social, o que é social passa ser entendido a partir do seu custo, isto é, do prisma econômico. Desvincular o social do econômico significa esquecer os efeitos do mundo sistêmico sobre o mundo da vida, mas falar do social em relações tão diretas como “custo social”, significa entender a questão social pelo ângulo econômico. O enunciado da primeira palestra do Espírito Santo, em alguns momentos, resgata esse social na prática pedagógica:

Enunciado 1 - “...temos que viver com a realidade como ela é. A criança tem que aprender a fazer a leitura na totalidade do mundo em que ela está inserida, censurar não adianta. Se ela assiste à Xuxa, a professora tem que trabalhar essa idéia de Xuxa e com os recursos que existem hoje. Trazer o vídeo do programa da Xuxa. Isso já tem acontecido com as alunas minhas com que trabalho, elas trazem o vídeo da Xuxa pr’a sala de aula, as crianças assistem, desliga-se o vídeo, e vamos discutir o que vimos. E

chegaram as conclusões fantásticas trazidas pelas crianças, onde elas descobriam, por exemplo, que quem paga o programa da Xuxa é o pai delas, porque elas pedem para comprar brinquedos das propagandas que existem (...)

O “econômico-social” atravessa a prática pedagógica em sala de aula o tempo todo, quando o meio de comunicação, a televisão traz o consumismo à sala de visita das casas das crianças; aí, então, a rede “econômico-social-escola” se estabelece numa relação fundamentalmente ideológica. A economia globalizada atinge à “intimidade” dos grupos sociais. O capitalismo, para manter seus mercados, produz desejos, estimulando sensibilidades individuais para criar uma nova estética, migrando portanto sentidos do econômico para o mundo da vida. O pós-modernismo, como uma corrente artística autônoma, enraíza-se na vida cotidiana¹³, a interpelação da ideologia neoliberal impõe uma profunda mudança na estrutura do sentimento.

Portanto, o educador trabalha com discursos e interpelações ideológicas em sua prática pedagógica, sendo as estratégias do neoliberalismo sedutoras justamente porque elas mudam o tempo todo, ofuscam os olhares, e mudam porque estão tecidas em redes e formações discursivas; seduzem os sujeitos porque são caracterizadas por um certo ineditismo (moda, por exemplo). A acumulação do capital constrói suas estratégias nas instabilidades e no jogo das formações discursivas. E a imprensa, ao destacar o aspecto econômico, destaca o conhecimento técnico e o pensar “tecnicamente”, recusando a crítica, a reflexão.

Meu ponto de vista a ser considerado neste trabalho com relação à escola é de que esta é uma instituição que se constitui, justamente, neste campo tensional entre

13. HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 1996.

o campo produtivo e o mundo da vida, e pensar em qualidade nesta instituição seria resgatar essas duas dimensões antagônicas e os jogos ideológicos aí instituídos. Esclarecer esses jogos ideológicos significa expor a movimentação das formações discursivas. Estando estas, quase sempre, focalizando a supremacia de apenas um dos pólos: o mundo sistêmico. A escola tem sua especificidade na sociedade e buscar sentidos para sua qualidade implica também em entender esses jogos de interpelações ideológicas.

Observe nos próximos enunciados (Vico Manas) a não-distinção entre a Instituição Escola e Empresa (nesses enunciados têm efeitos da Palestra número 2 – Regina Migliori.):

Enunciado 3 - “Se vocês se ativerem às organizações, e aí, quando fala de organizações como disse a Regina, né?; nós estamos falando em organização empresa, estamos falando em qualquer agrupamento, qualquer grupo, em qualquer situação informal, onde mais do que uma pessoa, portanto, duas já formam ou poderiam formar uma organização.”

Enunciado 3 - “Se a gente reportasse a uma Escola, o que é que acontece? Quando a Regina falou em atendimento ao cliente, é isso mesmo! O que o cliente tem necessidade? Será que a gente sabe? O que é que ele manda pr’a nós? Que energia ele está trazendo, que recursos ele está trazendo? É com base nessa energia e nesses recursos que nós vamos descobrir uma fórmula de trabalhar isso e passar pr’o próximo.”

Observe o seguinte enunciado: “Se a gente reportasse a uma Escola, o que é que acontece? Quando a Regina falou em atendimento ao cliente, é isso mesmo! O que o cliente tem necessidade? Será que a gente sabe? O que é que ele manda pr’a nós? Que energia ele está trazendo, que recursos ele está trazendo? É com base nessa energia e nesses recursos que nós vamos descobrir uma fórmula de trabalhar isso e passar pr’o próximo.” Recortando um pouco mais o enunciado “vamos descobrir uma fórmula de trabalhar isso e passar pr’o próximo.” Quero me ater na marca lingüística *próximo*. A marca lingüística *cliente* desliza-se para o sentido de *próximo*. Essa marca já apareceu, veja: “se eu fizer não só pr’a mim com prazer e fizer pr’o próximo, pr’a meu parceiro, o prazer será muito mais (tom baixo de voz).” O prazer, justaposto à marca *cliente*, significa sua satisfação, preenchimento de uma necessidade. A escola tem clientes, os alunos são clientes, logo, trata-se de pensar sobre eles a partir da realidade da empresa; “Que *energia* está trazendo, que *recursos* ele está trazendo?”. As marcas lingüísticas *energia* e *recursos* retomam o campo produtivo. Isso significa pensar sobre os alunos dentro de uma formação discursiva dos economistas. O locutor-sujeito tenta manipular uma crítica, fazendo uma antecipação da imagem de economista: “E vocês vão falar: esse cara vai começar falar de material, produto, né? Estamos em lugar errado, mas é mais ou menos essa idéia.”

Não pretendo fazer a crítica, anulando a presença do campo produtivo da reflexão do papel da instituição escolar, mas esclarecer esse jogo de concorrências ideológicas, pois é na explicitação desses mecanismos, nas articulações das formações discursivas que, como educadores, poderemos buscar tecer um campo discursivo de sentidos para a qualidade em educação.

Observe ainda os efeitos da palestra I e II concomitantemente na palestra III:

Enunciado 3.a - “Vamos pegar, por exemplo, uma organização, uma empresa, uma indústria, o que ela faz? Ela produz um determinado produto que, lá no íntimo, é feito porque atende às necessidades de um determinado cliente ou grupo de clientes. Se esse grupo de clientes tem necessidade desse produto, ele vai ser produzido e, portanto, comprado. Quando esse cliente deixar de ter essa necessidade, ele não vai mais comprá-lo. O que significa isso? Que a nossa organização deixa de ter sentido. Se vocês provocarem, procurarem, lá trás, nas escolas do Ruy e da Regina, vocês vão perceber que houve uma situação de incerteza colocada pr’a todas as nossas organizações, portanto, para todos os indivíduos dentro da nossa sociedade, ou seja, se eu tenho concorrente, esse concorrente pode vir a produzir a mesma coisa que eu produzo e pode vir fazer de uma maneira melhor, procurando atender mais ao nosso cliente, ou se aproximando mais das necessidades que ele poderá ter, ou antecipar as suas necessidades. Eu deixaria de comercializar o meu produto ou meu serviço.”

Enunciado 3.b - “Então, partindo desses princípios, eu começo a trabalhar em duas áreas básicas, a nível conceitual das organizações. O que se chamaria a primeira área, de melhoria da qualidade, e a segunda área que se chamaria de aceleração de fluxo de material e redução de armazenamentos... E vocês vão falar: esse cara vai começar falar de material, produto, né? Estamos em lugar errado, mas é mais ou menos essa idéia. Quando eu falo em melhoria da qualidade e quando eu falo em material e armazenamento; eu estou me reportando, exatamente, àquelas idéias iniciais, colocadas pelo Ruy e pela Regina, o que acontece (...)”

Enunciado 3.c - “Eu vou me ater um pouquinho mais à última, mas eu queria lembrar que os outros quatro citados foram ditos tanto pela Regina como pelo Ruy o tempo todo, não é? Aqui estou falando controle estatístico de processos. Processos é algo que modifica o que antes, o paradigma anterior, não é? Você antes, quando era determinista, tinha funções delimitadas. A divisão de seu trabalho era fechada, cercada de um potencial específico. Você tinha que executar. Mudou, acabou, ninguém mais tem que ter uma função, mais ou menos assim, que eu faço consultoria a uma empresa...”

Vou recortar um pouco mais os enunciados para levantar as marcas de sentidos, a fim de explicitar os lugares onde vem acontecendo o disciplinamento teórico-metodológico. A marca que diz respeito ao chamamento *Ruy, Regina, lá trás, àquelas*. Enunciado 3.a – “Se vocês provocarem, procurarem, lá trás, nas escolas do Ruy e da Regina, vocês vão perceber que houve uma situação de incerteza colocada pr’a todas as organizações”. A marca *provocarem*, que diz respeito a um deslize metaforiza-se, imediatamente, para *procurarem*. Antes que os ouvintes possam estabelecer crítica, o sujeito-locutor pede para voltarem à concepção de escola, colocadas pela Migliori e o Espírito Santo: “nas escolas do Ruy e da Regina”. O Olhar, neste momento, se dirige para o que foi discutido sobre escola nas palestras anteriores para introduzir o conceito de qualidade dos economistas nesta formação discursiva. Veja no enunciado 3.b “Quando eu falo em melhoria da qualidade e quando eu falo em material e armazenamento; eu estou me reportando, exatamente, àquelas idéias iniciais, colocadas pelo Ruy e pela Regina (...)”

O sentido de *qualidade* nesta formação discursiva, que é contornada pelo econômico, não tem o mesmo sentido que a do enunciado 1, pois neste enunciado a marca lingüística *qualidade* não aparece, sendo as palavras *transformação, holística,*

totalidade x fragmentação as mais utilizadas. Neste lugar, então, as marcas lingüísticas mais trabalhadas dos enunciados 1 (“transformação”, “holística, “totalidade x fragmentação”) deslizam-se da formação discursiva com contornos filosóficos para a formação da economia. O sentido de qualidade dos enunciados 3, encontram esse vazio para ser fecundado pelo econômico. Uma pergunta para reflexão: as pessoas ou pessoa (não tenho acesso a esse tipo de informação) que planejaram sobre a seqüenciação das palestras têm consciência de que os efeitos de sentidos poderiam ser outros ao inverter a sequência, ou que o disciplinamento poderia percorrer outros caminhos, ou, ainda, percorrer o mesmo caminho, mas com estratégias diferentes?

O que é silenciado em uma formação discursiva é acolhido em outra formação discursiva, esta dominante, à qual corresponde o viés pragmático e empresarial da ideologia neoliberal¹⁴. Ora, o silêncio na formação discursiva dos enunciados-1 -a respeito da conceituação de qualidade no Fórum - mobilizou os sentidos de *transformação e holística* para tecer o sentido de qualidade nas formações discursivas dos enunciados 3. Estas por sua vez, são formações discursivas ligadas estreitamente ao campo econômico. Logo, o silêncio se mobiliza, significa, e produz efeitos ideológicos. Portanto, esta articulação do silêncio não é controlada. Nesta análise, poder-se-ia dizer que é a supremacia da sutileza do silêncio que passa a significar, fazer sentidos e a envolver os sujeitos ideologicamente.

O viés pragmático da técnica passa a fazer a constituição do saber produzido neste Fórum e tem não só lugar, mas supremacia, legitimando todo o disciplinamento teórico-metodológico na realização desse evento. Contrapondo-me ao viés da técnica e

14. ORLANDI, Eni Puccinelli. “Maio de 1968: os silêncios da memória”.
In: Papel da Memória.

da produção do conhecimento técnico, em que a racionalidade instrumental engaja sutilmente os educadores e até mesmo os sujeitos-locutores sem que estes tenham consciência do que está ocorrendo naquela dada situação, disponho-me a discutir o que seria a construção de um conhecimento emancipatório.

O conhecimento emancipatório não se desvincula do técnico, não pode ser concebido dentro da teoria habermasiana com certa autonomia; ele se alicerça na produção do conhecimento técnico, mas se descola dele. Esse deslocamento é possível desde que se instigue a criação de condições onde o político-simbólico possa ampliar, estender cada vez mais suas redes em comparações, diferenciações, discriminações e reflexões. Essa rede do político-simbólico é constituída, fundamentalmente, nas redes das formações discursivas, através e por meio de linguagem e interpretações. Portanto, compreender o que seja saber emancipatório significa entendê-lo nas redes de intermediações e relações entre o conhecimento técnico e prático. As formas de consciência não surgem por via idealista, pelo automovimento de um espírito absoluto, senão pela própria via da técnica, por intermédio do desenvolvimento das forças de produção e da luta de classes sociais. A consciência crítica, em forma de crítica ideológica, está pois implicada no processo de autoformação de que reflexivamente se apropria¹⁵. Nem a ciência do conhecimento absoluto de Hegel e nem o materialismo científico de Marx puderam sustentar a dimensão da reflexão radical contra os embates do positivismo, na segunda metade do século XIX.

Na medida em que o interesse pela emancipação que a razão insere no processo de formação da espécie perpassa todo o movimento da reflexão, ele tem por

15. MAcCARTHY, Thomas. *La Teoria crítica de Jurgen Habermas*, pp. 107 e 108.

objetivo a realização das condições subjacentes à interação, simbolicamente mediada, e a atividade instrumental não assume formas restringidas. O interesse emancipatório depende, por sua vez, do interesse pela possível orientação intersubjetiva da ação e do interesse pela possível manipulação técnica¹⁶.

Voltando ao mecanismo de funcionamento de sentidos do Forum, podemos considerá-lo um acontecimento importante para se repensar a prática educacional, a produção do conhecimento, sendo que as decisões institucionais já impõem, de imediato, um paradigma metodológico para se pensar sobre a questão da qualidade educacional. Foi um momento de aprendizagem e é incrível como a simples decisão de seqüenciar uma palestra discursivamente pode influenciar na produção de sentidos. Por meio da *visualização* das formações discursivas, é possível acompanhar a produção do conhecimento e o seu pertencimento ideológico. O discurso é a materialização da ideologia¹⁷. Foi uma pena, como analista, não poder registrar as perguntas dos professores e outros educadores ali presentes, pois, se ocorreram, não estavam registradas nas fitas de vídeo.

A formação discursiva dos economistas começa a constituir-se a partir da conceituação de qualidade, sendo que para elucidar tal processo, retomamos os enunciados 1, e encontramos neles um “vazio”, ou melhor, um silenciamento a respeito de qualidade o que produz os efeitos ideológicos da cooptação nas formações discursivas dos enunciados 3. Isso não é bom nem ruim “em si mesmo”, o que me interessa é demonstrar o funcionamento deste mecanismo e suas implicações na educação.

16. MAcCARTHY, Thomas. *La Teoria crítica de Jurgen Habermas*, pp. 114 e 115

17 GADET F. e HAK T. (org.) . *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*, p. 166.

Observamos o lugar de partida para situar esse paradigma . Enunciado 3.c - “Eu vou me ater um pouquinho mais à última, mas eu queria lembrar que os outros quatro citados foram ditos tanto pela Regina como pelo Ruy o tempo todo, não é? Aqui estou falando controle estatístico de processos. Processos é algo que modifica o que antes, o paradigma anterior, não é? Você antes, quando era determinista, tinha funções delimitadas. A divisão de seu trabalho era fechada, cercada de um potencial específico. Você tinha que executar. Mudou, acabou, ninguém mais tem que ter uma função, mais ou menos assim, que eu faço consultoria a uma empresa (...)”

Recortando o enunciado um pouco mais para a análise: “Aqui estou falando controle estatístico de processos. Processos é algo que modifica o que antes o paradigma anterior, não é?” As decisões no campo produtivo são tomadas, prioritariamente, a partir de dados estatísticos em função de cálculos matemáticos. Schonberger¹⁸ , na análise sobre as técnicas japonesas sobre a qualidade, fala sobre os tempos de preparação das máquinas na Organização Kawasaki foram estudados em gráficos de Butt. O sistema *Kanban*, que significa um pedido visível que desencadeia um pedido de peça, por exemplo, foi ensinado com base nos gráficos. Os cálculos são importantes: uma máquina deve ser preparada com rapidez para fabricar economicamente aquela pequena quantidade solicitada. Outras seções enviarão *Kanban* (cartão com pedidos de peças) informando a necessidade de outras peças; serão, então, feitas novas preparações de máquinas a cada vez que chegam *Kanban*. O objetivo de todos os estudos e cálculos matemáticos é a produtividade através de controles cada vez mais rígidos e precisos. A expressão *just in time*, que significa produzir sem estoques, atende às encomendas sem sobras, necessitando de cálculos precisos para garantir produtividade e lucro.

18. SCHONBERGER, Richard J. *Técnicas Industriais Japonesas: nove lições ocultas sobre a simplicidade*, capítulo 4, pp. 67-71.

Nos Estados Unidos, costumam organizar os analistas e as pessoas que tomam decisão por função ou especialidade, sendo que suas metas funcionais e carreiras freqüentemente colidem com os interesses da organização inteira, em uma vasta linha de produção, configuração essa que se faz necessária para apoiar a produção *just-in-time*. Os japoneses, por exemplo, favorecem, no processo de tomada de decisões, o consenso, sendo que os atributos culturais do país auxiliam para tal atitude. A tendência do Japão é de conceder a todos os interessados o tempo necessário para que dêem as suas contribuições, enquanto se consideram todos os caminhos alternativos. O processo para se chegar ao consenso acaba sendo agonizante para os padrões ocidentais. O final, portanto, no modelo japonês, é uma decisão tomada com “suavidade”.

A organização Kawasaki de Lincoln, situada nos Estados Unidos, tem dificuldades para implantar a decisão a partir do consenso, pois seu pessoal compõe-se de norte-americanos, formados em ambientes individualistas norte-americanos. Na maior parte das organizações norte-americanas, é alta a quantidade das idéias postas de lado; não se espera o tempo necessário para conseguir o consenso, resultando daí dois pontos: 1. Muita gente permanece na dúvida e opõe-se, passiva ou ativamente: 2. Os pontos situados fora da área de especialização do autor da idéia não são considerados devidamente, o que de certa forma, pode expôr a decisão ao fracasso. Contudo, segundo Schonberger, os processos individualistas de decisão não são todos maus, não são sempre bons. As histórias que se contam afirmam que os grupos sufocam a criatividade, todavia, o poderio da engenharia do Japão e a elevada formação escolar do seu povo podem conferir-lhe a liderança na área das inovações tecnológicas.

Ora, no campo educacional, as decisões intitucionais devem polarizar a partir de quais parâmetros do conhecimento? Técnico, prático ou emancipatório? Minha

opinião, a qual tem se estruturado na perspectiva teórica do Discurso e de alguns conceitos de Habermas, é de que não se polarizam as decisões em qualquer um dos três campos. Desconsiderar a produção do saber técnico seria desconsiderar a produção e o fazer produtivo do homem e a sua transformação sobre a natureza. Decisões se constroem a partir de um campo tensional dos três saberes, de sua interpenetrações. A prática discursiva tece, amplia a rede simbólica da reflexão, da crítica e do autoconhecimento. A emancipação, a crítica ideológica, constrói-se conhecendo o mecanismo de produção do conhecimento técnico. Recusá-lo pode significar alienação, ou ainda, construir uma crítica com bases e fundamentos idealistas.

A escola tem sido chamada cada vez mais a cobrir as exigências de um mercado globalizado, no qual a cada dia que passa os desafios da competitividade e da sobrevivência das empresas constitui um apelo à criatividade, à inovação. O marketing agarra o cliente na intimidade de seus desejos, que não significam necessidades. O mercado precisa criar necessidades, e para isso a linguagem está se constituindo cada vez mais no universo do campo produtivo, no jogo ideológico. A sedução constitui-se neste lugar, mas a recusa e a crítica também podem estar aí, polarizando esses sentidos. Observe o seguinte enunciado Enunciado 3.d - “A Regina citou, não é? Como é que vou pedir, no jornal, uma pessoa criativa, se ele sempre foi preso a uma cadeira desde a sua tenra infância? Olhe! Quando a mamãe voltar, vai te levar à escola, lá, você vai poder brincar a tarde toda. Chega lá, a professora manda ele ficar sentadinho na cadeira, ouvindo histórias.”

A construção da subjetividade sugere uma presença individual sem essência. Ela reforça a contingência de identidade e o fato de que os indivíduos consistem de um fluxo descentrado de posições de sujeito, altamente dependentes do discurso, da

estrutura social, da repetição, da memória e do investimento afetivo para manter um sentido de coerência em um mundo em constante mudança. A subjetividade é mais do que memórias que garimpamos ou medos que guardamos nos cofres de nosso inconsciente. É mais do que nossas proclamações sobre os outros ou assertivas sobre nós mesmos. É um processo de mediação entre o “eu” que escreve e o “eu” que é escrito, entre o “eu” que fala e o “eu” que é falado¹⁹.

A subjetivação é uma questão de qualidade²⁰, de natureza: não se é mais ou menos sujeito, não se é pouco ou muito subjetivado; não se quantifica o assujeitamento do sujeito à ideologia. Existe um efeito ideológico pelo qual o sujeito coloca-se sempre na origem do que ele diz. Pêcheux (1975) discute isso no “pequeno teatro teórico” da interpelação ideológica. O autor, fazendo intervir a ideologia na relação com a linguagem, discute o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo, etc.) que é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que se fala ao sujeito, que se fala do sujeito, antes de que o sujeito possa dizer: “Eu falo”. Nessa discussão sobre a interpelação ideológica do sujeito concorrem duas evidências importantes e com conseqüências fundamentais para as decisões institucionais na educação: a constituição do sujeito e do sentido. Para que se pense numa educação emancipada, onde o educador e o educando possam se constituir na crítica, é necessário que esta ilusão de que os sujeitos sempre são a origem de sentidos, bem como a ilusão da literalidade desses sentidos sejam desmitificadas. A linguagem não é um sistema neutro nem abstrato e o sujeito não é centro e causa de si mesmo.

19. McLAREN, Peter e GIROUX, Henry. “Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder”. *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

20. ORLANDI, Eni Puccinelli. “Do sujeito na História e no Simbólico” in Revista *Escritos - Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso*. Campinas: Labeurb, Maio de 1999, p. 18.

A educação está envolvida em inúmeras redes de discursos, que simultaneamente nos enclausuram e expõem, prendem-nos e depois nos libertam.

Considerações Finais

Os discursos fundadores da qualidade na educação que considerei pertinentes analisar, dado à sua abrangência no campo educacional, consistiram nos discursos de Cosete Ramos, em suas duas obras mais comercializadas: *Pedagogia da Qualidade Total* e *Excelência na Educação: a escola de qualidade total*, sendo que o último, em 1999, encontrava-se na 10^a edição. Considerei importante não só a análise desses discursos, enquanto obra publicada e divulgada no contexto educacional, como os efeitos desse trabalho nas palestras da autora na Prefeitura Municipal de São Paulo, em 12 de março de 1993. Achei interessante também focalizar questões dos professores em relação ao assunto.

Ainda pensando os discursos da qualidade na instituição da Prefeitura de São Paulo, tive a intenção de organizar os primeiros gestos de interpretação institucional, na tentativa de se criar uma possibilidade de configurar um discurso da qualidade com sentidos autóctones, isto é, sentidos que fossem mais condizentes com as *aspirações* da instituição. Para isso, em 27 e 28 de Junho de 1994, a Prefeitura realiza o *I Fórum de Qualidade na Educação*. Esse discurso foi diferente do discurso anterior, pois não centralizou a discussão da qualidade sobre um sujeito-locutor apenas, mas na “sincronia” entre os três sujeitos-locutores: Ruy César do Espírito Santo, Regina Migliori e Antônio Vico Manas. Essa “sincronia” entre estes três discursos foi analisada sob a óptica deste trabalho como disciplinamento teórico-metodológico, tendo como efeitos ideológicos as tentativas institucionais de se construir sentidos de qualidade para a educação, de se buscar a configuração da fundamentação político-filosófica para as decisões institucionais.

Os discursos de Vicente Falconi Campos, em 17 e 18 de novembro de 1994, em São Paulo, no *III Seminário de desdobramento do TQC* (Total Quality Control) têm como preocupação principal a divulgação desse método junto ao sindicato dos trabalhadores. Pesquisadores da Fundação Christiano Ottoni – Escola de Engenharia – Universidade Federal de Minas Gerais estiveram no Japão, a fim de trazer essa tecnologia gerencial, sendo que este programa contou com um investimento do país de sessenta milhões de dólares na área de qualidade (1986-1990).

Outro discurso que procurei resgatar neste trabalho foi a fala do industrial brasileiro Carlos Eduardo Moreira Ferreira, em sua obra *Uma luta de todos os dias: produção, emprego, educação*, de 1998. Este industrial desenvolveu um trabalho junto à Fiesp/Ciesp em 1992, sendo reeleito em 1995. A relevância de sua fala ocorre no que diz respeito às considerações dos empresários com relação à educação.

A análise que realizei a partir dos enunciados desses discursos girou em torno das minhas perguntas: “Como se constitui a performance da técnica no discurso da qualidade na educação? Predomina realmente o saber técnico em detrimento do saber político e da práxis social, nas decisões institucionais? Em quais condições de produção há o predomínio de um saber?”

A performance da técnica nesses discursos se constitui nos mecanismos ideológicos, sendo que esses mecanismos ganham a sua materialidade na prática discursiva. Logo, falar de ideologia implica em falar de discursos, explicitar os seus mecanismos de funcionamento; identificar, nos silêncios, nas falhas, nos lapsos e nos esquecimentos, a ideologia neoliberal aí materializada, que produz seus efeitos no assujeitamento do sujeito. Não é no conteúdo da ideologia que se afeta o sujeito, que se seduz este sujeito, mas sim nas estratégias de movimentação desta ideologia. Como já

dissemos: “não é em “x” que está a ideologia é no mecanismo de se produzir “x”, sendo “x” um objeto simbólico” (E. Orlandi, 1990).

Essa interpelação ideológica desloca a centralidade do sujeito, fazendo-o assujeitado ao simbólico para se constituir sujeito; de modo que ele não tem o domínio de todas as situações envolvidas no discurso e na opacidade da linguagem, é afetado por sentidos que escapam a sua percepção imediata.

Logo, a construção de um saber emancipatório na educação, em que os educandos possam praticar a reflexão e transformar o mundo, envolve muito mais a compreensão de questões sobre a irracionalidade humana, de saber mais sobre as situações discursivas das quais, na maioria das vezes, não temos o controle, do que a compreensão da própria racionalidade, daquilo que está imediatamente dado e conhecido da realidade. Este é um desafio muito grande para a educação, principalmente para as decisões institucionais, pois neste lugar concorrem simultaneamente a racionalidade e irracionalidade.

Quando se toma uma decisão o saber pragmático (técnico) , é importante para dar conta do próprio caminhar da instituição em seus cotidiano, na situação imediata de resoluções de problemas, mas os caminhos futuros, que deverão ser discutidos a longo prazo, estes estão muito mais ligados ao saber não imediatamente possível, à construção de um saber emancipatório. Portanto, neste lugar de decisões institucionais, os saberes técnicos e emancipatório concorrem simultaneamente.

Como comentei no primeiro capítulo, as disciplinas das ciências do espírito não se desenvolveram a partir do artesanato e das ramificações profissionais, as quais exigem um saber técnico, mas a partir de setores profissionais de atividade, onde se preconiza a sagacidade prática, como por exemplo, a jurisprudência. Contudo, este saber

prático não se desenvolveu nas sociedades capitalistas, como ocorreu com o saber técnico. O saber prático, que está na gênese das ciências do espírito, possibilita a incorporação da prática interpretativa. Pois, é na prática interpretativa que aparecem e se configuram a possibilidade do diferente, as possibilidades históricas. O exercício do conhecimento prático nos indica a elaboração de um conhecimento emancipatório.

O fato de priorizar o conhecimento técnico em detrimento do prático e emancipatório nos confirma a tese de Habermas de que o mundo sistêmico “coloniza” o mundo da vida e a intimidade dos grupos sociais. A instituição educacional, compreendida na tensão entre duas dimensões, fica “descompensada”, na medida em que centraliza esforços na construção de um saber técnico. O resgate da práxis social, no contexto educacional, ganha amplitude na medida que a escola pratica a interpretação.

O sistema do capitalismo tardio está a tal ponto determinado por uma política de compensações, que assegura a lealdade das massas dependentes do trabalho. Com uma política de evitação do conflito -que é precisamente esse conflito incrustado sem cessar na estrutura da sociedade, com a regularização do capital em termos de economia privada- o que com a maior probabilidade irá permanecer latente. Retrocede perante outros conflitos que, sem dúvida, são igualmente condicionados pelo modo de produção, mas que já não podem assumir a forma de conflitos de classe¹.

A interpretação na escola não deve ser reservada às aulas de língua portuguesa, história, geografia, inglês e outras disciplinas; mas principalmente, às

1. HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência como Ideologia*, pp. 76 e 77.

decisões institucionais em âmbito federal, estadual, municipal. Tratar a interpretação a partir de um saber meramente técnico significa esconder as possibilidades históricas de emancipação nas estratégias “técnicas” da ideologia neoliberal.

A qualidade na educação pode ter muitos sentidos, adquirindo um caráter mais técnico, para atender às exigências pragmáticas do mercado, nas formações discursivas dos empresários, como no discurso de Carlos Eduardo Moreira Ferreira e de Vicente Falconi Campos. Pode ainda continuar com tal performance técnica no discurso de Cosete Ramos, na medida em que esta autora silencia sobre a questão social brasileira. Gerir uma escola neste discurso significa implantação de técnicas da qualidade, sendo que a prática interpretativa da escola não existe e que a linguagem é tratada como transparente -logo, resolver os problemas na instituição significa “dialogar”, como se fosse possível na ação comunicativa “desvelar” todos os sentidos implicados numa dada situação.

A qualidade na educação no discurso do *I Fórum da Qualidade na Prefeitura de São Paulo* tem mecanismos “neutralizantes” para nos impossibilitar evidenciar a performance técnica nesses discursos, pois a formação discursiva da ciência legitima a construção do sentido de qualidade. Segundo Habermas, a racionalização progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência atravessam as esferas institucionais da sociedade e transformam assim as próprias instituições, desmoronam-se as antigas legitimações².

Quero aqui fazer também considerações a respeito do encaminhamento teórico-metodológico desse trabalho. A análise do discurso possibilitou articular a problemática a fim de evidenciar as estratégias do neoliberalismo nas formações discursivas dos

2. HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência como “ideologia”*, p. 45.

sujeitos-locutores focalizados. Essas estratégias, na dinâmica desta metodologia, possibilitam compreender tais formações discursivas como sendo acontecimentos históricos, caracterizados pelo ineditismo. Constitui-se, neste lugar simbólico que é o discurso, a materialidade histórica, pois aí se resgatam as lutas de classe, as relações de poder, portanto, a contradição. A materialidade histórica na análise do discurso³ tem a sua especificidade, isto é, a especificidade que a constituiu como dinâmica disciplinar de entremeio. Portanto, essa materialidade atribui o estatuto científico à pesquisa realizada.

3. PÊCHEUX, Michel. “Ouverture du colloque”. *Matérialités Discursives*. Colloque des 24, 25, 26 avril 1980. Université Paris X – Nanterre. Presses Universitaires de Lille.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pierre.(org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. *Instituição e poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

APPAY, Béatrice et THÉBAUD-MONY (org). Annie. Précarisation sociale, travail et santé. *In: Actions scientifiques fédératives de l'Iresco*, 1997, p. 167 - 182.

ASSMANN, Hugo. Ética, educação e sistemas auto-reguladores: notas sobre o sujeito ético na economia de mercado mundializada . *Revista Educação & Sociedade*, v. 15, n.51, p. 276-298, ago. 1995.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora Unicamp, 1998.

AVELAR, Lúcia. Clientelismo de Estado e política educacional brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, v. 15, nº 55, p. 34 – 51, abr. 1996.

BERGER, Peter I.; LUCKMANN Thomas. *A construção social da realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

BRYAN, Newton A.P. Economia política do trabalho e formação do trabalhador: a contribuição teórica de prática de Hodgskin. *Revista Pro-Posições*. v. 5, n. 3 [15], p. 33 - 53., nov. 1994.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. Reimpressão: 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Vicente Falconi. *TQC – controle de qualidade total (no estilo japonês)*. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1992.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel de. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes (org). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CATTANI, Antônio David. *Trabalho e tecnologia dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. *As políticas de qualificação e formação e seus efeitos sobre o mercado e as relações de trabalho : algumas experiências européias*. Relatório de Atividade de Projeto Específico de Pesquisa para Missão no Exterior. Projeto de Pesquisa: “Emprego e Desenvolvimento Tecnológico”, CNPq – Dieese-Cesit, 1997-98.

DEMANGE, Nilson Joseph . Transferência cultural: a educação num contexto de globalização. *Revista Pro-Posições*. vol. 5, n. 3 [15], p. 19-23, nov. 1994.

DEMO, Pedro. Crise dos paradigmas da educação superior. *Revista Educação Brasileira*, n. 32, p. 15-47, jan./jun. 1994.

ESCOLA DE QUALIDADE TOTAL. Palestrante: Cosete Ramos. São Paulo. Prefeitura do Município de São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. 1993. 1 filme (167 min.), son., color.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARI, Carlos Roberto. *Pressupostos conceituais para a análise de ações em ciência e tecnologia*. 1998. Tese (Doutorado) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

FERREIRA, Carlos Eduardo Moreira. *Uma luta de todos os dias: produção, emprego, educação*. São Paulo: Lisa, 1998.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

I FORUM DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. São Paulo. Prefeitura Municipal de São Paulo: Abordagens e Experiências. 27-28 de junho de 1994. 1filme (120 min.), color.

FREITAG, Bárbara. *A Teoria crítica ontem e hoje*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990,

GADET, F.; HAK, F. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1987.

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa : Edições 70, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1999.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELOANI, Roberto. *Ontologia do trabalho*. São Paulo: FGV. Palestra proferida na FGV/SP, março de 2000. Mimeografado.

_____. *Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Tradução de Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KEMIS, Stephen; CARR, Wilfred. Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. *In: Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca: Libros universitarios y profesionales.

MACCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid : Editorial Tecnos, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria (org.). *Revista Educação & Sociedade*. v .19, n. 64, 1998.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARKET, Werner. Trabalho, formação do homem, politecnicia. *Revista Educação & Sociedade*, v. 16, n. 55, p. 220-237, ago. 1996.

MEDEIROS, M. F. de. Eixos emergentes na proposta habermasiana e a possibilidade da ação pedagógica crítica e reflexiva. *Educação e Filosofia*, v.. 8 (15), p. 49-65, jan./jun. 1994.

MORAES, Reginaldo C. C. de. Neoliberalismo: o que é e para onde leva. *Cadernos*, n. 300/301.

_____. *Nota sobre o Estado, o mercado e as corporações*. Campinas:

UNICAMP. Palestra proferida na Faculdade de Educação/Unicamp dia 22/10/98.

Mimeografado

_____. A democracia malcomportada. *Universidade e Sociedade*, n. 11, p. 121-129. jun. 1996.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Parceria, qualidade e redenção: o projeto piloto de implantação do “CQT” em uma escola estadual de Belo Horizonte*. 1997.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, Renato José de. A educação pluralista e a questão do saber. *Revista Educação & Sociedade*, v. 16, n. 55, p. 355-366, ago. 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e o seu funcionamento : as formas do discurso*. 4. ed.. Campinas: Pontes Editores, 1996.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Destruição e construção do sentido (um estudo da ironia)*. Campinas: UNICAMP. Colóquio apresentado no Instituto dos Estudos da Linguagem/Unicamp, em 1983.

_____. (org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. *Revista Escritos – Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso*, n. 04, p. 17-26, maio 1999.

_____. Ética e política lingüística. *Língua Instrumentos Lingüísticos*, n. 01, p. 7-17, jan./jun 1998.

_____. Exterioridade e ideologia. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 30, p. 27-33, jan./jun. 1996.

_____. *Interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (org.). *Gestos de leitura. Da História no discurso*. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *Rua*, n. 4, p.9-19, mar. 1998.

_____.; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octavio. *Sociedade e linguagem*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

_____. *Terra à vista*. Campinas: Cortez, 1990.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. *Revista Educação & Sociedade*, v.15, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2..ed. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Ouverture du colloque. In: MATÉRIALITÉS DISCURSIVES, 24,25,26 avril 1980. *Anais do Colloque*, Paris: Université Paris X – Nanterre. Presses Universitaires de Lille, 1980.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Administração e liberdade: um estudo de conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Laranjeiras: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1996.

PIRSIG, Robert M. *ZEN e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*. 11. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1984.

PRESTES, Nadja Hermann. Pensamento de Habermas.. *Filosofia, Sociedade e Educação*, n.1, p. 119-139, 1997.

RAMOS, Cosete. *Excelência na educação*. Reimpressão: 10. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

_____. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1994.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Administração educacional e desenvolvimento social. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 1, n.1, jan./jun 1983.

SCANAGATTA, Sílvio. *As transformações no processo de trabalho e seu impacto na cultura dos jovens*. Campinas: UNICAMP. Conferência realizada na Faculdade de Educação/Unicamp, 19/09/97.

SCHONBERGER, Richard J. *Técnicas industriais japonesas: nove lições ocultas sobre a simplicidade*. Tradução de Oswaldo Chiqueto. São Paulo: Pioneira, 1992. (Coleções Novos Umbrais)

III SEMINÁRIO DE DESDOBRAMENTO DO TQC. Fundação Christiano Ottoni. Belo Horizonte: Escola de Engenharia/UFMG, 1994, 1 filme. color.

TANGUY, Lucie (org.). *L'introuvable relation formation – emploi, un étal des recherches en France*. Paris: La documentation Française, 1986.

TRONCA, Ítalo (org.). *Foucault vivo*. Campinas: Pontes, 1987.