

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**REFORMA EDUCACIONAL E INTERESSES CAPITALISTAS:
GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL EM EDUCAÇÃO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

IARA MANATA PONTES

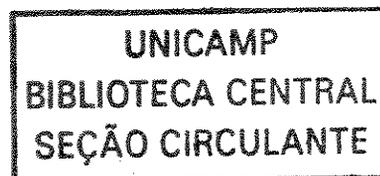
Orientadora: Prof.a Dr.a CLARA GERMANA DE SÁ GONÇALVES NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e Cultura

Campinas, 27 de junho de 2002

200304405



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

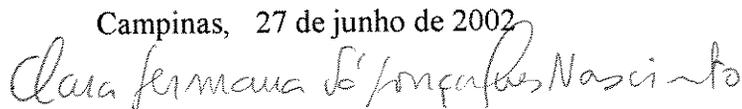
**REFORMA EDUCACIONAL E INTERESSES CAPITALISTAS:
GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL EM EDUCAÇÃO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

IARA MANATA PONTES

Orientadora: Prof.a Dr.a CLARA GERMANA DE SÁ GONÇALVES NASCIMENTO

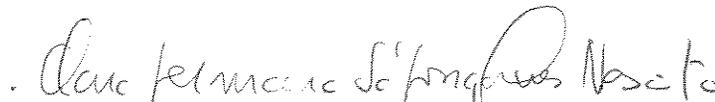
Este exemplar corresponde à redação final de dissertação defendida por Iara Manata Pontes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Campinas, 27 de junho de 2002



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento

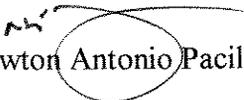
Comissão Julgadora:



Prof.^a Dr.^a Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento



Prof. Dr. Fernando Selmar Fidalgo de Oliveira



Prof. Dr. Newton Antonio Pacilli Bryan

@ by Iara Manata Pontes, 2002

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	P777r
V	EX
TOMBO BC/	52039
PROC.	16-124/03
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	12/02/03
Nº CPD	

CM00179210-3

13 10 278409

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
Da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8º/5751

Pontes, Iara Manata

P777r Reforma Educacional e Interesses Capitalistas:
Gestão da Qualidade Total e Teoria do Capital Humano./Iar
Manata Pontes.- Campinas, SP: [s.n.],2002.

Orientador: Clara Germana de S. Gonçalves Nascimento

Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1. Reforma do ensino 2. Sociologia Educacional 3. Educação
– Qualidade 4. Capitalismo. I. Pontes, Iara Manata. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título

02-149-BFE

Agradecer às pessoas que estiveram comigo nestes anos seria escrever muito mais páginas do que essas. Não poderia citar apenas seus nomes, teria de contar a história de cada uma. Elas fazem parte da construção da minha própria história. Há no entanto uma pessoa especial, através da qual pude enxergar o mundo da amizade de forma **Clara.**

RESUMO

A finalidade desta dissertação foi pesquisar o sentido da transposição adaptada Gestão ou Gerência da Qualidade Total para a Educação como elemento estruturante da Reforma dos Sistema Público de Ensino de Minas Gerais, tal como idealizado, concebido e implementado pelos profissionais técnicos e técnicos-políticos da Secretaria de Estado da Educação que assumiram o governo de Minas em 1991.

A pesquisa foi direcionada para identificar quais as mudanças organizacionais pretendidas pela equipe de governo da Secretaria de Educação juntamente com equipe de consultores externos, visando atingir diretamente as unidades escolares do sistema e os demais órgãos da educação. E mais, de que forma os interesses das classes empresariais mineiras em relação à reforma do ensino fundamental interferiam na orientação dessa política pública, imprimindo-lhe a marca da ideologia neoliberal no momento histórico em que se punha como hegemônica

SUMMARIZE

The purpose of this dissertation is the meaning of researching the sense of the conversion adapted to Administration or Management of the Total Quality for the Education as the framework element of the Reform of the Public System of Teaching in Minas Gerais, just as it was idealized, conceived and implemented by the technical and technician-political professionals of the Office of State of the Education that assumed the government of Minas in 1991.

The research was addressed to identify which were the organizable changes intended by the government's Department of Education team together with external consultants' team, seeking to reach the school units of the system and the other organs of the education directly. Adding , in which forms the interests of Minas Gerais managerial classes in relation to the reform of the fundamental teaching interfered in the orientation of those public politics, giving the mark of the neoliberal ideology in the historical moment in which became as hegemonic one.

Reporting : Educational Reform - Capitalism - Public Politics - Education System - Total Quality - Theory of the Human Capital - State - Organizable Culture

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO PARA COMPOR UMA ESCRITURA.....	1
As questões que sempre me provocavam.....	6
O papel da metodologia na composição das escrituras.....	9

CAPÍTULO 1

A GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL EM EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA REFORMA DE ENSINO.....	13
---	-----------

1.1 A gestão escolar: foco dos anos 90.....	18
1.2 Década de 80 e década de 90: Das reivindicações às resistências.....	23
1.3 A cultura da Qualidade Total.....	25
1.4 O imperialismo e a nova ordem capitalista.....	32
1.5 Um pouco da História da Qualidade Total.....	35
1.6 Os elementos da cultura na Gestão da Qualidade Total.....	39
1.7 O culto da qualidade entre os japoneses.....	43
1.8 Uma sociedade e sua cultura.....	46

CAPÍTULO 2 DA ADMINISTRAÇÃO E DA GESTÃO EDUCACIONAL.....	55
---	-----------

CAPÍTULO 3

ESTADO E CULTURA.....	75
3.1 Nação e Estado nacional.....	76
3.2 Cultura das organizações sociais: Empresa privada e Instituição Pública.....	83
3.3 Sistema Público de Educação e suas articulações com os interesses Capitalistas.....	87
3.4 Gênese e transformação do Sistema Público de educação no Brasil.....	88
3.5 O incipiente ensino público estatal no Brasil.....	90
3.6 Escola pública para as massas e o nascimento do Estado nacional Brasileiro.....	93
3.7 A função da educação escolar numa sociedade que se transforma.....	94
3.8 Impactos das ideologias e das novas demandas políticas, econômicas e culturais sobre a educação escolar.....	97
3.9 Educação escolar, o desenvolvimento nacional e a formação do trabalhador.....	100
3.10 1945 a 1983 – Influência norte americana na educação nacional.....	101
3.11 Os últimos trinta anos do século XX.....	105

CAPÍTULO 4

ESTADO NACIONAL, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO.....	111
4.1 A forma neoliberalista de pensar a educação.....	115
4.2 As transformações das relações de trabalho no contexto das mudanças do processo produtivo.....	120
4.3 Os princípios científicos da organização do trabalho – O Taylorismo.....	121
4.4 Primeira etapa do processo de mecanização da produção.....	129
4.5 Para transformação da civilização capitalista.....	130
4.6 O ciclo virtuoso do Fordismo.....	132

ALGUMAS CONCLUSÕES

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO MUNDO CAPITALISTA EM TRANSFORMAÇÃO

Mudanças e Permanências.....	135
------------------------------	-----

NOTAS FINAIS.....	145
--------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	161
--------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Para agir, é preciso ao menos localizar.
Georges Canguilhem. 1990

Quando deliberamos por realizar essa pesquisa, nós o fizemos pelo interesse de desvendar os porquês acerca da adoção do modelo de Gestão da Qualidade Total como técnica alternativa de intervenção na escola. A pesquisa foi realizada a partir dos depoimentos de profissionais pertencentes aos escalões superiores do governo, da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, no período de 1991 a 1994.

Para dar conta das interfaces de conhecimentos, surgidas à medida em que penetrávamos no âmago das análises sobre Qualidade Total e Sistema Público de Educação, sentimos necessidade de iluminar temas que nos oferecessem conceitos mais específicos e base para interpretações sobre determinados campos do saber.

Foram também importantes o cuidado e atenção para que não nos dispersássemos no emaranhado das questões, mantendo a coerência da literatura escolhida para dar suporte teórico às análises.

Ao nos depararmos com a expressão Cultura da Qualidade Total, tentamos, inicialmente, situar-nos para perceber, a partir da complexidade que o termo cultura encerra, fazer uma abordagem mais adequada.

Em Marcuse (1977), encontramos uma pista, quando fala de um conceito de cultura, que designa por “cultura afirmativa”, referindo-se à vida social na sua completude, na qual os planos do “mundo espiritual” — a cultura no sentido estrito — e o plano da reprodução material constituem uma “unidade historicamente distinguível e compreensível”.

Com essa orientação, em que o sentido dialético da construção dos bens culturais imateriais a partir dos indivíduos humanos, reproduzindo materialmente suas vidas em tempos e espaços definidos é que cria cultura, pudemos fazer o corte para apreender as falas relativas às formas de culturas “específicas”, ou melhor, cultura com ênfases relacionais, privilegiando a Cultura da Qualidade Total e Cultura Organizacional.

Iguais necessidades se impuseram para o entendimento do significado do Estado nacional contemporâneo e de nação e nacionalidade. Essas são construções e fenômenos políticos complexos porém de compreensão essencial à apreensão dos “sentidos caleidoscópios” das interfaces do conhecimento. Estado, nação, nacionalidade e cultura são construções que se entrelaçam e não há como cindir as referências que guardam entre si.

Toda essa reflexão se justifica porque nosso interesse maior está centrado no processo de transposição e adaptação ou adequação, de um modelo de gestão implicando culturas de organizações distintas em sua natureza – a empresarial fabril e a de instituições educacionais e, ainda, a da iniciativa privada para o setor estatal da educação pública.

Seguindo essa linha de raciocínio, fizemos questão de destacar algo que chamou nossa atenção: a adoção generalizada do termo gestão, integrando o universo dos discursos sobre educação. Esse fato se dá a partir da segunda metade dos anos 80, com mais ênfase após ser usado no artigo 206 da Constituição brasileira de 1988, ao falar da *gestão democrática do ensino público*. Porém, será a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB., de 1996, que irá legitimar seu uso porque, no artigo 3º que trata dos princípios do ensino, o inciso VIII dispõe: *gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino*

Como a introdução dessa palavra no campo educacional coincide com a disseminação de um vocabulário empresarial que contamina o discurso pedagógico, nossa análise encaminhou-se no sentido de melhor compreender qual o real sentido do uso do termo gestão ao mesmo tempo em que se dissemina a retórica do discurso neoliberal também na educação.

Como pesquisadora, buscamos em um esclarecimento semântico, o sentido e o significado dos termos para tentar captar o porquê dessa mudança coincidindo com momentos de transformações históricas, políticas e sociais.

Por fim, na pesquisa, nos dispusemos e realizamos a tarefa de decompor as análises e delas extrair as relações do todo com a lógica subjacente que equipara os indivíduos humanos aos demais recursos de produção, onde a pessoa passa a ter um valor correspondente à sua capacidade produtiva. Isto se justifica quando se constata o interesse demonstrado por setores da classe empresarial nacional pela reforma do ensino em Minas Gerais, iniciada em 1991, em particular porções do empresariado mineiro, perfeitamente articuladas especialistas e técnicos do Banco Mundial — principal, senão o único, organismo internacional de financiamento de políticas públicas para a área social de países da América Latina.

Nosso propósito de pesquisar sobre o tema da Qualidade Total pode parecer desatualizado, mas seu êxito, considero, foi o de ter contribuído para transferir uma discussão das práticas de uma determinada e concreta experiência em nível “macro” do sistema de ensino e proporcionar uma interpretação dos sentidos de uma reforma educacional contemporânea que tenta retomar um esforço racional de mudança na educação pública de massa para incorporar aqueles que passam por suas escolas a uma sociedade racionalizada.

INTRODUÇÃO PARA COMPOR UMA ESCRITURA

Assim, adotar uma escritura — diríamos melhor — assumir uma escritura — é fazer economia de todas as premissas da escolha, é manifestar como adquiridas as razões de tal escolha. Toda escritura intelectual, constitui, portanto, os primeiros dos "saltos do intelecto".

Enquanto uma linguagem idealmente livre nunca poderia assimilar minha pessoa e deixaria ignoradas minha história e minha liberdade, a escritura a que me confio já é toda ela intuição; ela descobre meu passado e minha escolha, dá-me uma história, alardeia minha situação, engaja-me sem que eu tenha que dizê-lo.

Roland Barthes, 1971: 37

A intenção primordial de nossa pesquisa é a de, figurativamente, estar colocando mais um fragmento em um quebra-cabeças.

Em nenhum momento houve intuito e muito menos a pretensão de esgotar um tema, sobretudo porque se trata de uma pesquisa que compreende dois tempos históricos: primeiro, de 1991 a 1994, período em que foi implantado o Projeto de Qualidade Total na Educação em Minas Gerais – ProQUALIDADE (MG.1993)ⁱ. O segundo é definido pelo tempo oficial dos nossos estudos em cursos e nas literaturas, dos conteúdos das entrevistas e dos documentos pesquisados, chegando ao momento presente das escrituras — 1999 a 2002.

A proposta de pesquisar as questões relativas à concepção e transposição do “modelo”ⁱⁱ da Gestão da Qualidade Total para o campo da educação, tal como concebido pelo nível superior de governo da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, foi dificultada pela relativa atualidade dos fatos, o que comprometeu um olhar mais abrangente.

Pela complexidade e velocidade com que se dão as mudanças e as grandes transformações dos cenário políticos, econômicos e culturais com seus elementos intercambiantes, as análises sempre abrem novos espaços para definições de outros instigantes percursos investigativos.

À medida em que uma palavra, um pensamento, um conceito, uma interrogação se colocavam, buscamos argumentos que nos auxiliassem a melhor expressar as idéias na composição dos textos através dos quais registramos nossas conclusões.

As necessidades se impuseram e me conduziram às mais diversas áreas do conhecimento, apontando também as múltiplas possibilidades de escolhas, nem sempre prazerosas de serem deixadas de lado, dadas as premências do tempo acadêmico.

Distintas disciplinas, como economia, ciências políticas, administração, constituem a presente pesquisa, dando-lhe um caráter multidisciplinar com uma metodologia trespassada por seus elementos múltiplos.

Para compor a escritura que assumimos, escolhemos iniciar pelas interrogações sobre as reais implicações da “transposição” de um modelo de gestão adotado pela Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG, a Gestão da Qualidade Total, que foi apresentada como *um poderoso instrumento gerencial desenvolvido no Japão após a 2ª Guerra Mundial*, com a pretensão de poder ser ele o instrumento para exercer *um papel decisivo na estratégia de disseminação e consolidação da política educacional do Estado de Minas Gerais*.

A argumentação aparece em “A Política Educacional de Minas Gerais 1991/1994: Prioridades, Compromissos e Ações” (MG. 1991- 1994)ⁱⁱⁱ

Este é um documento de suma importância para esclarecimento sobre o foco de nossa pesquisa porque explica a ênfase na qualidade do ensino como tema privilegiado na definição das políticas governamentais de reforma educacional, orientadas para que este seja objeto central dos planejamentos das ações educacionais das escolas

Outro documento é a Resolução n.º 7120/93, publicada no Diário Oficial “Minas Gerais”, de 26 de fevereiro de 1993^{iv} e que Institui o Programa de “Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação no Estado de Minas Gerais”, usa os seguintes argumentos para dizer do convencimento do Secretário da Educação sobre a importância da qualidade total:

...considerando:

- *a necessidade de dotar as escolas públicas, órgãos regionais e central [...] de metodologia capaz de promover a qualidade do ensino;*
- *fortalecer a gestão das escolas e instrumentalizá-la para autonomia e satisfação dos usuários.*
- *...controle do processo educacional [...] para construção da escola pública de qualidade;*
- *... garantindo a permanência do aluno na escola;*
- *os efetivos resultados alcançados pela Gerência da Qualidade Total nas diversas áreas em que foi aplicada em todo o mundo;*
- *gerenciamento da Qualidade Total favorecer o planejamento e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola e o Projeto Pedagógico, permitindo a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se gerentes conscientes e responsáveis dos processos sob sua responsabilidade.*

Em seguida a essas considerações, a referida Resolução, registra,

Art. 1º - Fica instituído o Programa Gerência da Qualidade Total em Educação no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais com o objetivo de:

- I – O conhecimento sobre a Metodologia Gerencial da Qualidade Total em Educação;*
- II – Promover a adaptação da Metodologia Gerencial para a educação pública estadual;*
- III - Implantar a Gerência da Qualidade Total nos diversos setores do Sistema Estadual de Educação*

Esse ato oficial do Secretário da Educação consolidou e fixou no Programa de Gerência da Qualidade Total em Educação o caráter de elemento estruturante de uma política pública, dado que a reforma de ensino teve seu foco na escola e, nela, o processo de gestão foi orientado pelo modelo da Qualidade Total. Reforçando o direcionamento para um modelo de gerenciamento definido, este também deveria servir ao órgão central e regionais de administração do sistema público estadual de educação.

O Programa de Gerenciamento da Qualidade Total em Educação foi desenvolvido a partir de fevereiro de 1992 com recursos inicialmente oriundos do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos/Secretaria da Ciência e Tecnologia/ Governo Federal e, posteriormente, com recursos do Banco Mundial - BM, através do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.^v

A Fundação Christiano Ottoni- FCO^{vi} foi, oficialmente, a entidade que ofereceu consultoria para implantação do Programa de Gestão da Qualidade Total em Educação.

A Fundação Christiano Ottoni, fez o esboço da proposta inicial para implantação da Gestão da Qualidade Total em Educação no Sistema Estadual de Ensino mineiro, atendendo a pedido do Secretário de Educação, após uma conferência sobre este mesmo tema, em comemoração aos 25 anos do Sistema Pitágoras de Ensino.^{vii}

A equipe responsável pela concepção, implantação e implementação do Programa de Gestão da Qualidade Total em Educação era formada por agentes políticos e técnicos da Secretaria de Educação assessorados, como mencionado acima, por consultores externos autônomos e por consultores da Fundação Christiano Ottoni.^{viii}

O fato é relatado na entrevista do Secretário de Educação, com as seguintes palavras:

Aconteceu um congresso aqui em BH, [...] no dia 2 de agosto de 1991. Foi encerrado com a conferência do Vicente Falconi no sábado e uma conferência do Cláudio Moura Castro, no domingo.

Na ocasião, o Secretário solicitou ao Prof. Falconi que fizesse o esboço de um projeto de Gestão da Qualidade Total para servir às escolas públicas pertencentes ao sistema estadual de educação, o que se concretizou inicialmente através de um “projeto-piloto”.

Conhecer a composição da equipe de consultores e da administração de governo que formou o primeiro escalão da Secretaria de Educação de Minas Gerais, no período de 1991 a 1994, seus cargos ou funções, torna-se fundamental na definição de um modo de “pensar relacionalmente”, do qual fala Bourdieu (1998), para orientar a construção do objeto em um “campo de poder”. O autor explica que as “relações de forças” se dão entre ocupantes de posições sociais, garantindo a eles a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder. Através das alianças que se estabelecem entre os ocupantes de posições nas quais podem exercer sua “força social”, é que podemos identificar os campos de poder.

A reforma de ensino de um sistema público de educação, portanto uma política pública, dada sua característica de uma reforma institucional com metas definidas, é o cenário no qual se movimentam os profissionais que a conceberam e a seus elementos estruturantes. Os interesses que estes representam no cenário econômico, político e técnico-político da educação nacional e junto aos organismos internacionais, como

Banco Interamericano do Desenvolvimento e Banco Mundial e Organização das Nações Unidas, através da UNESCO constitui-se no campo de poder, como acima mencionado

As relações que nos interessam investigar, de antemão explicitadas no título de nossa pesquisa, é saber como a classe capitalista, ou parte dela, se manifesta concretamente a respeito dos particulares interesses que têm sobre um sistema de ensino público, no caso concreto pesquisado, o de Minas Gerais, num período definido que vai do ano de 1991 a 1994.

Nossas indagações podem ser objetivamente colocados através da seguinte questão: De que mecanismos e sob que formas a classe empresarial mineira, ou fração dela, se utiliza para tentar influir nas políticas educacionais governamentais voltadas para o ensino público?

A questão torna-se mais pertinente, quando constatamos que, da equipe de profissionais que elaborou o documento “*Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial – Uma Proposta para a Ação do Governo*”, para o Instituto Herbert Levy - IHL, com apoio da Fundação Bradesco, em 1993, vários integrantes eram Consultores da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no mesmo período.^{ix}

Destacamos, ainda, da Conferência proferida pelo Secretário da Educação, sob o título “Educação e Desenvolvimento — Vontade política e Participação”, que o conferencista agradece *a todos os pesquisadores cujos trabalhos foram consultados na elaboração desta conferência.*^x O fato aconteceu quando da realização de I Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento, promovido pela Associação Brasileira de Instituições Financeiras – ABDE, também no ano de 1993.

Os pesquisadores mencionados são os mesmos consultores da Secretaria da Educação de Minas e os integrantes da equipe de trabalho do Instituto Herbert Levy.

A análise do texto dessa Conferência interessou-nos porque expressou o pensamento do Secretário da Educação, que, como agente técnico-político do governo mineiro, falava à classe empresarial nacional. Esta é uma forma que identificamos sobre como se dá a circulação de idéias e a formação de conceitos relativos a uma nova concepção de educação.

O modo de pensar relacionalmente já mencionado, é o elemento que colocamos como forma intermitente de analisar e refletir sobre a realidade, e com a qual nos

dispusemos trabalhar, construindo um objeto que pudesse ir se estruturando dinamicamente.

Isto implicou em desvelar os espaços nos quais as pessoas acima mencionadas circulavam como técnicos consultores governamentais para definição e orientação de políticas públicas, ao mesmo tempo em que o faziam como conselheiros de órgão de representação do setor empresarial e dos organismos nacionais e internacionais de financiamento, além de atuarem em universidades e instituições de ensino e pesquisa.

As questões que sempre me provocaram

Face ao que foi analisado, colocamo-nos as seguintes questões:

De que modo foram concebidas as intervenções do capital a fim de colocar a educação a seu serviço? Como isso aconteceu concretamente, como pensavam e o que pensaram os profissionais que atuaram para efetivar as mudanças que interessavam ao capital, no campo da educação? Como uma reforma do ensino público que se utilizou de um “modelo” gerencial empresarial — que foi ao encontro das preocupações manifestas dos empresários sobre os rumos da educação a partir do momento em que historicamente o pensamento neoliberal tornara-se hegemônico nos países capitalistas do ocidente —, foi recebida pelos educadores? Qual a aceitação e como surgiram as resistências? Houve relação entre Gestão da Qualidade Total em Educação e uma “nova” perspectiva na Teoria do Capital Humano?

O que basicamente examinamos, durante as pesquisas realizadas, foi referente ao que levou a alta administração da Secretaria de Educação a conceber a adoção do modelo de Gestão da Qualidade Total como instrumento gerencial dos estabelecimentos de ensino do sistema público de educação de Minas.

No rol dos estudos acadêmicos ^{xi} já realizados na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP relativos ao temas de dissertações e teses a que tivemos acesso, elas enfocam a experiências da Gestão da Qualidade Total em Educação com pesquisas em unidades escolares e tratam do tema diferentemente de como o fazemos.

O elemento central desenvolvido em nossa pesquisa foi exatamente o que diz respeito à concepção do projeto de Gestão da Qualidade Total na Educação, na busca de identificar os argumentos, as idéias, as propostas a partir de suas origens e seu significado no contexto do que se propunha como uma Reforma, portanto, uma política de educação para um sistema público de ensino.

Outro aspecto significativo que nos mobilizou para esta pesquisa, foi o destaque publicitário dado ao projeto ProQUALIDADE, no qual a Gestão da Qualidade Total em Educação consta oficialmente como Subprojeto.

Nessa divulgação foram utilizados recursos e veículos da mídia de tal forma que chegou a despertar o interesse internacional, tendo sido concedido prêmio “Criança e Paz/Educação” pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, em 1993, ao governo de Minas, em reconhecimento a sua atuação no campo da educação.

No sentido de ampliar as reflexões sobre como os altos escalões do governo responsáveis pela definição de políticas públicas e sobre o Banco Interamericano de Desenvolvimento, enquanto agência financiadora, avaliavam o Programa, registramos o que analisam o que eles mesmos designam por “Riscos e Benefícios”

Ao tratar dos *Benefícios e Riscos*, o ProQUALIDADE diz que : “...a metodologia da Gestão da Qualidade Total...” é centrada na satisfação das necessidades do cliente que, no caso da educação pública, é identificado nos alunos e seus pais, nos professores e funcionários da escola e nos próprios mantenedores do sistema — a sociedade e o governo

Identificada a clientela, os riscos poderiam originar-se de uma liderança fraca ou encontrar impecilho nos baixos salários e conseqüente falta de motivação dos profissionais da educação. Prosseguindo na análise do documento, não encontramos nenhum encaminhamento para solução dos riscos já identificados, sendo que no período de 1991 a 1994 ocorreram greves intermitentes motivadas por reivindicação salarial.

O Relatório de Avaliação do Banco Mundial (BM. 1994), aponta os “Benefícios e Riscos” do ProQUALIDADE sem fazer menção a questões relacionadas aos profissionais da educação.

Não há qualquer referência a possíveis resistências, conflitos de interesse ou mesmo de eventuais inadequações das orientações e práticas propostas para adoção da Gestão da

Qualidade Total em Educação. Os riscos apontados pelo Banco centram-se na transitoriedade e na falta de atenção dos governos quanto aos compromissos financeiros.

Apesar de constar no documento uma análise dos problemas enfrentados por projetos já financiados pelo Banco, desde 1970, para diversos Estados brasileiros, a ausência de uma análise mais acurada das questões que envolvam reação dos personagens envolvidos, de organizações profissionais e das reações e resistências a políticas impositivas em setores mais sensíveis da sociedade, como no caso da educação, não mereceram qualquer definição estratégica de enfrentamento.

Como veremos, apesar de estarem de sobreaviso, os investimentos feitos no o projeto ProQUALIDADE não alcançaram as metas definidas.

Os valores constantes do item 3.1 Sumário dos Custos do Projeto, do Relatório de Avaliação, documento do Banco Mundial n.º 12477-BR ^{xiii}“... *são da ordem de 302,0 milhões de dólares.*” dos quais 47,3 milhões de dólares são para o Subprojeto B: Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola, a serem usados para Desenvolvimento do Gerenciamento Escolar e direcionados ao “... *treinamento em serviço e assistência técnica a cerca de 12.000 dirigentes das escolas estaduais [que] abrangendo as seguintes áreas: a) elementos chaves do programa de educação de Minas Gerais – princípios e meios; b) Gestão da Qualidade Total (TQM)...*” (BM. 1994: 25/ 27).

Esse treinamento alcançou pouco mais de 700 escolas, como relatou em sua entrevista o Secretário de Educação à época.

Finalizando, técnicos do Banco Mundial, em suas “*Justificativa para envolvimento do Banco*” ^{xiii} afirmaram que as escolas públicas eram freqüentadas por “... *crianças das classes média-baixa e baixa...*” que são os grupos mais carentes do Estado.

Trata-se de uma afirmação por demais categórica e sem embasamento em dados reais porque, nas cidades de pequeno porte, como é a realidade de mais de dois terços dos 853 municípios mineiros, dificilmente se encontram escolas particulares de ensino fundamental. ^{xiv}

Das 6100 escolas do sistema público de ensino que o Programa de Gerência da Qualidade Total na Educação visava atingir, sua esmagadora maioria não atende apenas às “... *crianças das classes sociais média-baixa e baixa...*”, como afirmado acima.

Podemos interpretar que a posição expressa pelo Banco não está calcada na realidade o que a torna pré-concebida e, eventualmente significativa, podendo mesmo influir na orientação para financiamentos de políticas públicas do Banco Mundial.

O papel da metodologia na composição das escrituras

Depois de iniciados os estudos, as escrituras foram tomando os rumos e os sentidos que se impunham como necessários: o estudo da Cultura e do Estado, as transformações do capitalismo, a conformação que tomou sistema do ensino público no Brasil, a partir de suas origens.

Mesmo ciente da necessária delimitação nos campos dos estudos em que nos embrenhávamos, não nos foi possível estruturar uma composição que não levasse em consideração retrospectos históricos menos ousados.

Assim, para entender quais as condições que oportunizaram o espetacular desenvolvimento do capitalismo no Japão, após a 2ª Guerra Mundial, depois de sua derrota e rendição incondicional, e porque de lá se disseminou o “modelo” de Gestão da Qualidade Total, foi indispensável retornar ao desenvolvimento histórico do capitalismo imperialista.

Para compreender o caráter de discriminação e de marginalização excludente da educação escolar brasileira, foi indispensável conhecê-la desde suas origens e o que tudo isso tem a ver com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a formação do trabalhador e onde tudo isso se encontra com os interesses estrangeiros e sua disposição em financiar, nos anos 90, uma reforma de educação fundamental.

A maneira de pensar apreendida nos cursos e das leituras, não mais permitia outra forma que não fosse a da busca das relações a partir da produção e reprodução da vida material em sociedade. Portanto, a economia e a política forneceram os elementos essenciais à composição e consolidação das escrituras.

Estabelecer os nexos históricos, conceitos antropológicos e sociológicos foram fundamentais para dar consistência ao texto, estrutura do nosso arsenal teórico-metodológico.

Os estudos, de maneira direta ou indireta abordam os fatos destacados para análise e se

dividem dentro de grande variedade de correntes, enfoques e disciplinas.

Esse foi o método de exploração que nos permitiu a aproximação empírica do objeto da pesquisa.

O significado e a função social da educação foi o mote que conduziu as análises, por todo o tempo.

A matéria fundamental para pesquisa, feitas as opções que delimitaram os campos de análise, foram conseguidas junto ao órgão central da educação e na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Este é o caso das publicações da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Outros importantes documentos, nós os obtivemos na Fundação Christiano Ottoni, no Centro de Referência do Professor, com os entrevistados da equipe de técnicos, do Chefe de Gabinete e do Secretário, que trabalharam compondo a alta administração da Educação em Minas de 1991 a 1994.

As entrevistas foram realizadas em Belo Horizonte e Campinas entre os dias 03 e 19 de maio de 2001 e apresentam-se infiltradas em todos os textos teóricos. Foi dessa forma que procuramos os nexos entre as falas e a compreensão dos fenômenos sociais de que falam.

Para definição dos profissionais a serem entrevistados, consideramos, prioritariamente, o papel exercido por eles na concepção e atuação no Programa de Qualidade Total na Educação, junto ao órgão máximo de deliberação do sistema de Educação, em Minas Gerais.

Foram selecionados para contato: o Secretário de Estado da Educação e o Assessor do Secretário da Educação, a Gerente do Escritório da Qualidade e a Gerente do Sub-Projeto de Parcerias Empresa/Escola.

Outros profissionais procurados que trabalharam no Escritório da Qualidade, e que ainda hoje exercem atividades dentro da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, preferiram não dar entrevista, alegando motivos de ordem pessoal.

Decidimos que seria importante tentar obter informações junto à Fundação Christiano Ottoni, e aos arquivos da Secretaria da Educação, no Centro de Referência do Professor, onde funcionou o Escritório da Qualidade. Nesses locais, os arquivos referentes à memória do Programa de Qualidade Total em Educação eram precários e com poucos documentos preservados. Mesmo assim conseguimos cópias do Plano

Decenal de Educação para todos em Minas Gerais, de novembro de 1993, O Plano de Implementação do Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais, datado de março de 1994 – ProQUALIDADE e do Projeto “ Implantação da Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais” elaborada pela Fundação Christiano Ottoni.- FCO

Foi para nós esclarecedor, o relato da experiência feito pela pedagoga Lin Cheng Wen Tzeng (1994), sob o título “A Gerência da QT em Educação”. Tzeng integrou o corpo de consultores da Fundação Christiano Ottoni junto à SEE/MG para implantação da Gestão da Qualidade Total nas escolas públicas estaduais do projeto-piloto, em Belo Horizonte. Igual experiência de gerenciamento empresarial foi implantada no Sistema Pitágoras de Ensino, simultaneamente ao que se dava no sistema público de ensino, e mereceu registro em artigo intitulado “Gerência da QT no Sistema Pitágoras de Ensino”, de autoria de Evando Neiva.^{xv}

Os artigos fazem parte de publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, sob o título “Gestão Escolar: Desafios e Tendências”, Série IPEA 145/1994 , tendo por organizadores: Antonio Carlos da Ressurreição. Xavier, José Amaral Sobrinho e Fátima Marra .

Muitas e importantes informações foram obtidas a partir das conversas que precederam as gravações, pela vontade dos entrevistados desejosos de se colocarem a par da pesquisa e no transcorrer das mesmas.

Isso se justifica, porque a opção foi por entrevistas semi-estruturadas. A técnica proporcionou maior flexibilidade na abordagem dos temas escolhidos, dada a maior liberdade para os diálogos e para a expressão do pensamento dos entrevistados, que se definiram pela direção de suas falas, preservando suas visões particulares e revelando suas experiências e avaliações do trabalho realizado e da experiência vivenciada.

Embora com a escolha, por antecipação, de alguns tópicos comuns da temática central, a cada entrevista ou mesmo durante elas, outras questões de interesse se apresentaram, como já se espera quando a escolha recai sobre essa metodologia de entrevista.

Outros textos específicos sobre Qualidade Total foram obtidos através de sites na Internet, com pessoas, entrevistadas e em conversas informais, que vivenciaram os fatos

naquele anos de 1991 a 1994, com colegas do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, por colaboração de minha Orientadora de mestrado, Prof.a Clara Germana e colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Cultura Organizacional – GPTECO, que integramos como pesquisadora.

Apesar de termos lido toda a obra de Cosete Ramos ^{xvi}, autora que faz apologia da Qualidade Total na Educação, não nos preocupamos em citá-la em nossas análises, uma vez que sua abordagem escapa aos interesses do nosso trabalho.

CAPÍTULO 1

A GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL EM EDUCAÇÃO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA REFORMA DO ENSINO EM MINAS

Para fundamentar as análises da questão relativa à Gestão ou Gerência da Qualidade Total em Educação e da relevância que teve como elemento estruturante da Reforma de Ensino de Minas Gerais, dos anos 1991 a 1994, de início vamos registrar o entendimento e as justificativas daqueles que conceberam essa idéia.

Primeiramente, reproduziremos trechos das entrevistas feitas com a equipe da Secretaria da Educação, outros destacados dos documentos oficiais relativos à reforma da qual tratamos completando com registros de menções feitas ao programa em conferências. Em seguida, faremos as interpretações e os comentários pertinentes de modo a irmos nos situando acerca de nosso objeto da pesquisa.

Na entrevista com o Secretário de Educação, ele afirma que o Programa de Gerência da Qualidade Total em Educação não foi uma política pública:

...não podia ser uma política [...] nunca adotamos isso como política [...] isso não foi, nem um dia, em lugar nenhum escrito, uma política da Secretaria de Educação...

em seguida, diz ter sido ele um Programa de adoção opcional, dirigido apenas às escolas:

Este não é um programa que cortava a Secretaria de Educação de fora a fora [...] Ele foi pesando como alternativa que era oferecida para as escolas que quisessem [...] A Gestão da Qualidade Total era um projeto paralelo, separado, não compulsório...

No documento “A Política Educacional de Minas Gerais 1991/1994”, referido Introdução, consta no subtítulo “Agilizando e consolidando a mudança”, o texto abaixo transcrito do qual destacamos a parte em que a “*metodologia e a filosofia*” da Qualidade Total são indicadas como elementos estruturantes da Reforma:

A decisão da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais de nortear-se pelas cinco prioridades – (I) promoção da autonomia da escola com participação da comunidade, (II) fortalecimento da direção da escola, - (III)

aperfeiçoamento do pessoal da educação, (IV) avaliação do sistema educacional, e (V) integração com os municípios – antecedeu o Programa da Qualidade Total.

A metodologia e a filosofia da Qualidade Total foram, então, testadas quanto à sua compatibilidade com as cinco prioridades estabelecidas. (MG.1994:44). (O grifo é nosso)

No mesmo documento, os pontos em que a Gestão ou Gerência da Qualidade Total foi considerada positiva para a educação seriam aqueles nos quais estaria contribuindo para a agilização e consolidação das mudanças em cada uma das cinco prioridades apontadas para reforma. Declaração de igual teor consta também do Plano de Implementação — Projeto “Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – ProQUALIDADE”, datado de abril de 1993.^{xvii}

Da Conferência “Educação e Desenvolvimento: Conscientização – Vontade Política e Participação”, mencionada anteriormente, constando no subtítulo “O que estamos fazendo em Minas”, destacamos a afirmativa:

Permeando todo o trabalho desenvolvido pela Secretaria está em andamento o Programa de Gerenciamento pela Qualidade Total que visa ao aprimoramento da competência gerencial do Sistema em todos os níveis: órgão central, órgão regionais (delegacias de ensino) e escolas. (MG.1993:18)

Buscando informações em outras entrevistas, a da Secretária do Escritório da Qualidade da Secretaria de Educação é a que traz o melhor relato para que entendamos a fala do Secretário da Educação. Ela se refere à falha no desenvolvimento do Programa de Gerência da Qualidade Total na Educação, com seguinte explicação:

Ai eles fizeram um projeto delimitando o número de escolas [...] depois eles modificaram porque não adiantava trabalhar as escolas se não trabalhasse o sistema como um todo. [...] Tinha que todo mundo falar a mesma linguagem. ...quando a gente começou a sondar por onde a gente ia começar o trabalho na Secretaria [...] não era só a Secretaria, era também nas Superintendências Regionais. Mas a Secretária Adjunta [...] não concordava muito; o Assessor do Secretário da Educação [...] apoiava a idéias. A parte pedagógica [...] não concordava. Então, era um coisa meio complicada. E, ao invés de todas as pessoas [...] todo mundo tentar clarear, até para que, o que as decisões dali saíssem de uma forma consensada do que ia se fazer, isso não foi feito. A alta administração da Secretaria não falava a mesma linguagem e não se envolveu no projeto. [...] Depois entrou o novo Secretário^{xviii} que era simplesmente contra sem saber o que era, e simplesmente dissolveu o grupo.

A Resolução n.º 7.120, que institui o Programa “Gerência da Qualidade Total” no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais, sobre a qual já nos referimos no

início desta Introdução, é um ato oficial de governo, assinada pelo Secretário de Educação.

Do seu conteúdo, destaco a palavra **Programa** e do texto 1.a consideração: “... a necessidade de dotar as escolas públicas, órgãos regionais e central da Secretaria de Estado da Educação, de metodologia gerencial capaz de promover a qualidade do ensino”.

Está correto o Secretário da Educação ao afirmar que o Programa de “Gerência da Qualidade Total” não se constituiu numa política, mas é inegável que não tenha sido um instrumento prescrito em todas as falas governamentais como fundamental para a busca da eficiência e eficácia na gestão das organizações públicas de ensino.

Buscou-se a inserção e aplicação de um método originário da iniciativa privada no sentido de operar mudanças na atuação dos serviços públicos ligados ao ensino, portanto gerar efeitos, cujos objetivos e metas foram definidos por uma política pública de reforma educacional. Isso pretendeu ser efetivado através da adoção em todo o sistema de ensino, de forma não opcional, mas compulsória porque instituída por ato normativo legal, objetivando o desenvolvimento daquela política de reformulação.

Concluimos, diante das falas dos entrevistados e do testemunho documental, que não podemos considerar isoladamente a Gestão da Qualidade Total em Educação como uma política pública, porém a Reforma Educacional da qual faz parte como programa o é, na medida em que as atuações propostas afetam instituições públicas, através de atos oficiais de uma autoridade dotada de poder político e legitimidade governamental. A Gestão da Qualidade Total foi apresentada como método originário da iniciativa privada a ser adotado no sentido de operar mudanças na atuação dos serviços público e inscreveu-se nas falas daqueles que conceberam sua transposição adaptada para a educação como sendo fundamental para se conseguir a eficiência e a eficácia na gestão de organizações institucionais públicas. Intenta-se, pela a adoção de seus métodos, técnicas e ferramentas, gerar efeitos práticos na consecução de projetos cujos objetivos e metas foram definidos por uma política pública de reforma educacional.

Outro ponto a ser destacado sobre o qual não podemos concordar, é que a Gestão da Qualidade Total em Educação foi .. *um projeto paralelo, separado. não compulsório...*, como afirmou o Secretário da Educação, na entrevista acima transcrita.

Esta proposta **não** se apresentou como um programa de adoção opcional por parte das escolas, **nem tão-pouco** foi dirigido apenas às instituições representadas pelas unidades escolares do sistema.

Os textos acima mencionados — da Resolução n.º 7120, da Conferência “Educação e Desenvolvimento” e do depoimento da Chefe do Escritório da Qualidade — são definitivos e não deixam dúvida quanto ao seu caráter compulsório e abrangente, voltado para todos os órgãos do sistema e todas as unidades escolares a ele pertencentes.

Nossa interpretação permite-nos afirmar que a Gestão da Qualidade Total foi elemento estruturante da Reforma do Ensino de Minas Gerais. Para tanto, recorremos e relembramos as referências contidas nos documentos “A Política Educacional de Minas” e na “Conferência “Educação e Desenvolvimento”. Estas afirmam a “*decisão*” da Secretaria de Educação de “*nortear*” a reforma do ensino por cinco prioridades que tiveram sua compatibilidade testada com a metodologia e a filosofia da Qualidade Total. A Gestão da Qualidade Total foi tomada como “... *instrumento de aprimoramento da competência gerencial...*” a ser adotado em todo o Sistema de ensino público, incluídos seus órgãos de administração central e regionais

A Qualidade Total foi elemento estruturante no sentido de dispor e tentar ordenar as partes com o todo.

Consideramos oportuno destacar que, em 1991, as propostas reformadoras da Secretaria da Educação de Minas não apresentavam novas reivindicações. Verifica-se que eram basicamente as mesmas apresentadas na década anterior no documento final *Proposta de Diretrizes Políticas para a Educação de Minas Gerais – 1983*, resultante do Congresso Mineiro de Educação – CME.^{xix}

Como Pressupostos Básicos, constantes nas Diretrizes Políticas:

- *A Qualidade Pedagógica da Escola;*
- *Relação entre o Estado, a Sociedade;*
- *Necessidade da Educação Escolar e Educação para Todos, tendo como Prioridades – Educação pública universal, gratuita e de boa qualidade.*

A partir dos “Pressupostos Básicos” como diretrizes políticas do Congresso, foram definidas quarenta e duas propostas, dentre as quais destacamos:

- Mais recursos para educação englobando as necessidades físicas das escolas, material didático, assistência ao educando e política salarial para os profissionais que nela trabalham;
- Formação e capacitação dos docentes, redefinição para melhor adequação das funções de magistério;
- Eleição do Diretor por voto direto da comunidade escolar;
- Garantia de atendimento às crianças que permanecem fora da escola;
- Descentralização financeira e desburocratização das relações da escola com os órgãos gestores do sistema de educação, ampliar os canais de participação com a criação de colegiados.

Constatamos que as “Prioridades”, apontadas em todos os documentos oficiais da Secretaria de Educação, a partir de 1991, são, em princípio, as mesmas dos registros do Congresso Mineiro de Educação.

As prioridades foram enumeradas na entrevista do Secretário da Educação, que também reconhece não serem originais na sua concepção, quando menciona serem elas antigas reivindicações do magistério mineiro.

- *Autonomia da escola (compreendendo autonomia financeira, administrativa e pedagógica);*
- *Sistema de seleção de Diretores (prova escrita e eleição pela comunidade); Colegiado com poder deliberativo;*
- *Qualificação, capacitação e carreira do professor;*
- *Avaliação.*
- *Articulação da rede estadual com as redes municipais.*

Nesse contexto, foi a valorização da escola o único espaço apontado para potencializar os esforços e promover a melhoria do ensino que, por sua vez, foi ... o elemento novo proposto como orientador das políticas educacionais: a busca da eficiência e da produtividade..(MG.1993: 22)

Nos anos 80, os princípios orientadores eram os da “participação e democratização”, referidos durante o Seminário sobre a Economia Mineira, em Diamantina no ano de 1988, na conferência “*Minas Gerais: O processo político recente*”.^{xx}

Já, nos anos 90, “...as novas tendências... inserem-se numa reflexão mais ampla sobre o papel

do Estado na gestão das políticas públicas...”^{xxi}, porém a ideologia subjacente é a neoliberal de defesa do Estado mínimo

1.1 A gestão escolar: foco das reformas dos anos 90

A nova forma de gestão que a reforma mineira da educação, iniciada em 1991, propõe para ser assumida pela administração central do sistema educacional extensiva a todas as unidades escolares a ele pertencentes, parte dos seguintes princípios, com ênfase nas escolas: descentralização administrativa e financeira; participação na gestão de recursos humanos e sua capacitação; gestão pedagógica compartilhada e autonomia das escolas.

Para efetivar o *Projeto ProQUALIDADE* foram discriminados subprojetos específicos, sendo que a Gestão da Qualidade Total na Educação faz parte do conjunto como elemento estruturante.

Constatamos que a gestão, que merecerá abordagem específica no Capítulo 2, foi o foco principal das reformas educativas dos anos 90, em toda América Latina, diretamente relacionadas às políticas de descentralização dos sistemas públicos de educação, e faz parte das discussões sobre o papel do Estado nos novos modelo de desenvolvimento em países democráticos e espelham o significado político dos processos de escolarização na formação de um novo modelo econômico.

Já nos anos 80 questionava-se, de maneira mais acentuada, a falta de capacidade gerencial do Estado e a ineficiência dos sistemas centralizados de administração pública. Desde então, maior autonomia em nível local e mais espaços de participação democrática, passaram também a constar da agenda dos educadores comprometidos com a educação e não só dos discursos daqueles que advogavam a necessidade de um Estado mais eficiente e eficaz no gerenciamento dos serviços públicos. Percebemos que a complexidade das relações e das demandas sociais em relação à reforma educacional supera o aspecto puramente econômico pois envolve igualmente inter-relações entre aspectos culturais, políticos e sociais.

A partir de 1990, a autonomia escolar recomendada pelos organismos internacionais está vinculada a novas formas de controle e a uma visão economicista dos

investimentos nas áreas sociais.

Dagmar Zibas confirma essa afirmativa, dizendo:

... se aspectos modernizadores das novas políticas conseguem romper alguns núcleos retrógrados da cultura escolar, o aspecto economicista das atuais reformas introduz outros elementos discriminatórios na micropolíticas da instituição, comprometendo os objetivos de qualidade e equidade.
(ZIBAS, 1977:1-2)

As implicações da transposição adaptada do modelo de gestão pesquisada, situadas em dois campos. Primeiramente no campo cultural, desdobrando-se em: cultura envolvendo diferentes nacionalidades e o campo da cultura organizacional, entendida na forma particular que assumem as instituições educacionais. Ambos os campos tendo como referência o modelo de gestão concebido na cultura empresarial para o setor fabril, sendo adotado no setor educacional formal, em instituições públicas de um sistema de ensino.

Em segundo lugar, porque o “ProQUALIDADE” obteve financiamento do Banco Mundial que, propõe uma *...única mudança substancial na estrutura do Projeto...*, como consta no item 1.1 Introdução, do PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO – Projeto ProQualidade, da Secretaria de Estado da Educação, qual seja a de que o modelo de gestão escolar pretendido, a Gerência da Qualidade Total, deveria ser estendido à Secretaria da Educação a fim de que ela pudesse melhor gerenciar suas informações e *... utilizá-las a favor de um processo de transformação nos objetivos e métodos da administração escolar.* (MG.1993:5).

Nesse particular, saliento a disponibilidade do BID em estar destinando esse volume de recursos para e referido Programa no qual consultores pertencentes ao seu quadro de pessoal técnico assessoravam o governo de Minas.

No documento Relatório de Avaliação do Banco Mundial^{xxii}, acerca do item 2.16 do ProQUALIDADE, acima citado, consta textualmente:

“Esse treinamento focaliza o desempenho da escola como uma unidade de produção com metas e objetivos, dispondo de recursos limitados e responsável pelos seus resultados perante a comunidade e sua clientela em particular. A FCO desenvolverá este programa...”(BM.1994: 28) (O grifo é nosso.)

Esses argumentos reforçam as visões economicistas que impregnam os discursos pedagógicos e a explicitação dessa forma de pensar a escola pelo organismo financiador da Reforma da Educação mineira.

Essas e as demais citações de documentos oficiais que fizemos questão de salientar, são fundamentais para apontar a forma como os organismos internacionais e a Secretaria de Educação de Minas Gerais expressam seu entendimento sobre o modelo de gestão adotado no sistema educacional como se o objetivo fosse de estabelecer mecanismos de controle para que alcançasse os níveis de eficiência do setor empresarial.

Destacamos e reafirmamos o enfoque economicista que sustenta os argumentos justificadores da reforma tentadas quando buscam aplicar os princípios gerais da gestão ao campo da educação sem considerar a dimensão política inscrita em sua prática com as particularidades dos seus objetivos, dos sujeitos e dos contextos educativos específicos que demandam um tratamento especial.

Ante o argumento do Banco Mundial que o treinamento do pessoal da educação para aplicar os princípios da Gestão da Qualidade Total, seria feito focalizando “...o desempenho da escola como uma unidade de produção...” assim como os textuais constantes dos documentos sobre a reforma da educação em Minas Gerais no período de 1991 a 1994, ficou aberto à nossa constatação o campo de análise para interpretação daquilo que estava implícito no pensamento dos consultores do Banco e dos formuladores da reforma mineira, a saber: que os processos educativos correspondem aos processos de produção de natureza fabril; que as técnicas da gestão geradas no campo empresarial podem ser transpostas, sem restrições, para contextos educativos

Considerada a lógica do Programa de Gestão da Qualidade Total, a gestão educativa e a gestão de produção têm os mesmos princípios racionalistas a orientar suas práticas: a busca da máxima eficiência nas práticas dos indivíduos, visando a máxima lucratividade.

Há uma reconceitualização de valores econômicos acoplados aos discurso das políticas educativas que supera a idéia de imbricação dos campos, confundindo-os e superpondo-os de modo a colocar essas políticas com um fim econômico explícito.

Conceitos como: produtividade, eficiência, eficácia, competitividade, capacidade gerencial, diretrizes estratégicas, processos (no sentido da produção), cliente e qualidade, dentre outros mais, consolidam uma nova ideologia a medida em que a educação passa a ser construída a partir de conceitos da economia, em lugar de um discurso de sentido pedagógico, interferindo na visão de mundo de educadores e educandos, porque coloca as relações de mercado como a única possibilidade para se pensar a realidade.

Nesse momento, reunidos os argumentos suficientes para conduzir nossa interpretação dos fatos e buscar esclarecimentos para entender o porque da adoção desse modelo de gerenciamento, face à importância a ele dada e, reunimos informações que nos permitiram, conhecendo melhor seu sentido, perceber que a questão estava para além da questão do gerenciamento propriamente dito. Minha convicção é que o sentido educacional que a disseminação das práticas da qualidade total objetivam dirigiram-se à socialização do futuro trabalhador, conformado-o para o desempenho adequado ao processo de trabalho capitalista.

Para amparar minha convicção, uso o argumento de Casassús quando fala de gestão educativa e sua especificidade:

En el caso de la gestión educativa, nos confrontamos con un problema especial que es el hecho de que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos y por ello, en el ámbito de la educación, el contexto interno, o al menos parte del contexto inteno (los alumnos) tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización. Esta es una situación propia de la educación que no se da en otras organizaciones. (CASASSÚS,2000:7)

Esse autor toca no ponto central de minha colocação que é: a gestão, especialmente a escolar, tem implicações que atingem muito mais que a propalada eficiência dos processos. Ela estará repercutindo na formação de seres humanos.

De Tomasi et al (1996), no livro *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, em “*Financiamento do Banco Mundial no Setor Educacional Brasileiro: Os projetos em fase de implementação*”, inclui uma análise do ProQualidade, de Minas, e constata como sendo este o projeto que melhor incorpora as propostas e estratégias do Banco Mundial na área da educação.

Diz a autora:

O Projeto de Minas Gerais serviu seguramente como referência para elaboração de outros projetos estaduais, assim como para a última negociação do Projeto do Estado de São Paulo (mesmo porque a atual Secretária de Educação desse estado estava entre os assessores que participaram da elaboração do projeto ProQualidade). (De TOMASI, 1996: 215)

Fica, assim, confirmada a relação entre as orientações desse Banco, que tem nos seus quadros consultores que exercem o mesmo papel junto ao governo de Minas e organizações das classes empresariais brasileiras, fazendo circular idéias de modo a parecerem consensuais e verdadeiras. Compreendo que esta é uma função ideológica importante exercida pelos técnicos e especialistas – a de legitimar e tornar hegemônico um só modo de pensar a realidade.

O interesse manifesto a respeito da educação dos trabalhadores apresenta-se através de lideranças da classe empresarial brasileira, num movimento de aproximação explícita, através de reiteradas abordagens do tema em artigos publicados pelo Jornal “Folha de São Paulo”. O mesmo jornal do dia 19/05/98, no caderno de Economia, expressa sua opinião dizendo que, no momento atual: *“A grande meta é a educação e, a seguir, acrescenta: A grande tarefa não pode ficar só nas mãos dos governantes. As empresas e as lideranças privadas precisam se engajar no grande combate.”*^{xxiii}

As entidades das classes organizaram-se no sentido de capitalizar elementos municiando-se para interferir ou mesmo comandar as discussões sobre os novos rumos da Educação Pública, nos moldes que lhes interessa.

A Confederação Nacional da Indústria – CNI, através do Instituto Euvaldo Lodi, em 1992, tomou a iniciativa de elaborar um projeto designado Pedagogia da Qualidade e patrocinou eventos os mais diversos, por todo o país, sobre Qualidade Total.

A Federação das Indústrias de Minas Gerais – FIEMG, em 1991, criou um Conselho de Educação, por sugestão de Walfrido dos Mares Guia. Outros organismos, como no caso do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial – IEDI, ligado ao setor um pouco mais progressista do empresariado, lançou o documento *“A Nova Relação entre Competitividade e Educação: estratégias empresariais”*.

O Jornal Gazeta Mercantil, através do Instituto Herbert Levy – IHL, publicou o documento *“Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial – Uma Proposta para a ação do Governo”* e realizou o “Seminário Sobre Educação Fundamental e

Competitividade Empresarial”, em agosto de 1992, com objetivo de analisar as propostas nele contidas, tendo oferecido dezessete “recomendações “ à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que serão objeto de referência no capítulo IV deste trabalho.

A Associação Brasileira de Instituições Financeiras e de Desenvolvimento ABDE, em 1993, realizou o I Congresso Brasileiro de Desenvolvimento para o qual foi convidado o Secretário de Educação mineiro para proferir a já mencionada palestra “Educação e Desenvolvimento”, dentre tantos outros eventos de igual natureza.

Comentaristas da área econômica não só escrevem sobre a importância da educação dos trabalhadores por exigência dos novos mercados de trabalho, como teceram elogios ao Programa de Gestão da Qualidade Total em Educação de Minas Gerais.^{xxiv}

Esse conjunto de ações e proposições apontava para um deslocamento das discussões sobre educação, até recentemente restritas aos debates dos educadores e por alguns setores políticos, para o campo de interesse de formadores de opinião ligados a diversos setores empresariais capitalistas, que identificamos como sendo campo de poder que influenciou na definição dos sentidos da reforma do ensino que pesquisamos.

1.2 Década de 80 e década de 90: das reivindicações às resistências

Estando ainda no exercício de cargo do quadro do magistério público mineiro até início do ano de 1994, pudemos acompanhar efetivamente as reações contrárias de muitos educadores. Isoladamente ou através das entidades representativas de classe, expressaram críticas contundentes ao Programa de Gerência da Qualidade Total em Educação, apesar da intensa propaganda dos órgãos oficiais que intentavam passar uma imagem de consenso sobre os objetivos da reforma do ensino público em Minas .

Dentre os trabalhos que objetivaram estabelecer um debate mais elaborado e crítico, abordando a Gestão Qualidade Total relacionada à reforma da Educação em Minas nos anos 90, o destaque fica por conta dos que se originaram do Movimento de Cultura Marxista^{xxv} de Belo Horizonte, sob a orientação dos professores da

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

As críticas dos educadores mineiros, sintetizadas em publicações do Movimento de Cultura Marxista e do Sindicato dos Professores, foram direcionadas, sobretudo, aos métodos considerados impositivos, cuja origem se restringiu à cúpula da Secretaria de Educação e no sentido ideológico encontrado numa concepção das mudanças defendidas pelas políticas neoliberais que vinham se impondo pelas reformas dos Estados nacionais capitalistas ocidentais.

A mais significativa publicação do Movimento é *“Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital”* datado de 1994, com artigos escritos por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua proposta foi a de *“... suprir uma lacuna: a ausência de publicações reflexivas de conteúdo sociológico, político e filosófico sobre o que efetivamente tem ocorrido e sobre o significado desta mais nova ofensiva do capital”*. (Contracapa da publicação)

Os questionamentos e as críticas foram dirigidos diretamente aos argumentos “democratizantes”, de inspiração neoliberal (ou ultraliberal)^{xxvi} subjacentes ao embasamento argumentativo do ProQUALIDADE, elaborado nos gabinetes das instâncias superiores de poder do Estado, concebido por um técnico-político — O Secretário da Educação — que, inspirado, como ele próprio afirma, nos “argumentos convincentes” do consultor da Fundação Christiano Ottoni, convidou-o a apresentar um “Projeto Piloto”. Dado o primeiro passo, a parceria com a Fundação Christiano Ottoni, os encaminhamentos dos pedidos de financiamento seguiram os caminhos, com as portas abertas no âmbito do governo federal e pelo Banco Mundial.

Gentili (1995) nomeou essa retórica conservadora do discurso da qualidade como sendo um duplo processo de transposição e justifica, argumentando que há um deslocamento das discussões centradas nas questões da democratização para as questões da qualidade e dessas questões do campo empresarial — que envolvem princípios mercantis de eficiência e produtividade — para o campo da política educacional, incluindo o dos processos pedagógicos.

O enfoque dado pelos autores do foi a necessidade de se estabelecer *“... as bases das políticas educacionais pelos paradigmas da eficiência e produtividade...”* (MG 1993:124), coerentes às demandas que exigiam os novos padrões de competitividade no

mercado mundial.

Como se percebe, as circunstâncias históricas e a força da retórica neoliberal, que prevaleceu nos anos 90, fez do discurso oficial da “educação de qualidade” o senso comum, algo inapelável, como se por todo o sempre este tenha sido o sentido das lutas dos educadores brasileiros.

Apesar de serem, na prática, as mesmas propostas do Congresso Mineiro de Educação dos anos 80, a visão e as práticas das prioridades da reforma do ensino dos anos 90 não possuíam a legitimidade das agendas políticas e dos projetos mais identificados com as aspirações das classes populares.

Esses últimos estão fundamentados no ideário pedagógico da luta pela cidadania — direito de todos à educação pública gratuita, em escola unitária .

1.3 A cultura da qualidade total

Desde o texto de Introdução temos falado sobre qualidade total, porém decidimos tratar deste tema, na perspectiva da cultura. Iniciamos com a abordagem das questões atinentes ao Estado, Nação e Nacionalidade porque foi esse o encadeamento lógico ditado pela aproximação com o tema cultura, consequência de uma decisão metodológica de cunho pessoal.

Com essa fundamentação, pudemos tratar de Cultura da Qualidade e entender como esta forma desenvolvida para administração do trabalho conseguiu o êxito no Japão, dentro de todo um contexto histórico específico, numa sociedade que se apresenta com características, para nós ocidentais, muito mais marcantes.

A opção foi a de orientar as pesquisas em direção a uma linha crítica de análise com a possibilidade de perceber as formas através das quais se apresenta a cultura dentro das organizações empresariais, tal como as mencionadas nos textos que teorizam sobre a Qualidade Total.

Buscamos a leitura dos clássicos Deming e Juran e selecionamos três outras obras de um rol significativo de livros que abordam o tema.

Descartamos as que, aproveitando-se do modismo, entram no esquema de “receituário”, do senso comum e dos pastiches.

Como anteriormente mencionado, toda a obra Cosete Ramos sobre o tema, reconhecida como a que diretamente consagra a adoção dos “14 Pontos do Método Deming na Educação” enquanto pilares da “0...nova filosofia da *Qualidade*...” para a Escola de Qualidade Total, não foi considerada como relevante, porque a autora está identificada com uma visão economicista estreita e acrítica e remete-se às experiências, sobretudo, de universidades americanas. Para ilustrar, destacamos de seu artigo “*Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total*”^{xxvii}, de determinado programa de parceria entre empresa e escola, o seguinte “benefício”:... *a escola e o corpo docente, tendo acesso a informações empresariais atuais, tornam-se mais capazes de desenvolver currículos baseados nas condições reais do mercado.*”

As obras que tratavam de Qualidade Total na Educação foram selecionadas para análise em momento posterior, como suporte para compreensão dos argumentos da transposição, adaptação, adequação ou, simplesmente aplicação do “modelo” da Gestão da Qualidade Total como é sempre apresentado no Programa de Gestão da Qualidade Total em Educação, resguardada sua teoria, sua filosofia e os seus princípios.

A escolha recaiu sobre os seguintes livros, dentre outros também interessantes, e os motivos vêm logo a seguir:

- ISHIKAWA, Kaoru (1993). *Controle de QT— À maneira japonesa*;
- SASHKIN, Marshall e KISER, Kenneth J.(1994). *Gestão da Qualidade Total na prática*;
- MIRANDA, Roberto Lira (1995). *Qualidade Total – Rompendo as barreiras entre teoria e a prática*.

A decisão quanto a essa escolha foi definida porque, embora tendo o *controle de qualidade* se originado a partir de trabalhos de pesquisa e estudos de técnicos americanos e implantado em indústrias daquele país, foi no Japão que encontrou campo para consolidar e expandir sua aplicação, iniciada na produção fabril, através de um conceito de Qualidade Total enquanto abordagem organizacional ampla para melhoria contínua da qualidade de todos os processos, produtos e serviços.

Ishikawa, registrou um valioso depoimento a partir de sua interpretação, enquanto um dos mais importante líderes do movimento da qualidade total no Japão. Já

no título de seu livro, definiu que ia tratar do controle da qualidade total “*À maneira japonesa*”, tal como o fez Vicente Falconi Campos na obra, de referência nacional sobre o tema, “TQC – Controle da Qualidade Total - No estilo Japonês”.

(FALCONI, 1992).^{xxviii}

Sashkin e Kiser são os que mais amplamente abordam e com mais clareza definem a cultura organizacional, enquanto um dos três pilares que estruturam o *alicerce* da Gestão da Qualidade Total e as idéias de “instilação”, “moldagem” e “construção” da cultura através de símbolos e de práticas de rituais.

Especificamente, a obra de Miranda interessou-nos na medida em que interpretou os conceitos e da aplicação dos princípios da Qualidade Total em serviços de consultoria prestados a empresas nacionais para implantação e implementação de projetos da Gestão da Qualidade Total no Brasil.

Esse autor é didático quanto ao desenvolvimento dos temas e como a adequação da linguagem através da qual transmite ao leitor seu pensamento, mesmo apresentando-se como um leigo em administração.

O conceito básico com o qual trabalhou a qualidade refere-se à “... *adequação ao uso e ausência de defeito...*” e, durante todo o tempo, ele se remete às empresas que atendem às demandas do mercado produzindo serviços, bens e informações de qualquer natureza.

Sobre a Teoria da Gestão da Qualidade Total, Miranda foi esclarecedor ao pormenorizar acerca da função gerencial das “ferramentas poderosas” e do conceito de “totalidade”, que compreende toda a parte material, todas as fases dos processos que envolvem a produção, qualquer que seja sua natureza, assim como a totalidade das pessoas que no processo se integrem, independente do papel que nele desempenhem.

Para auxiliar-nos nas leitura, tanto dos autores acima mencionados como em todas as demais obras sobre o tema do qual estamos tratando, considero a observação de Perry Anderson, citado em Gentili, fundamental:

O Japão é, de fato, a economia capitalista de maior sucesso no mundo. Não há, no entanto, qualquer teoria japonesa sobre a superioridade de sua forma de capitalismo em relação às experiências européia e norte americana. O que existe, por outro lado, é um nexó institucional extremamente específico no Japão, que inclui uma configuração

particular do Estado, uma configuração particular das firmas, uma configuração particular do mercado de trabalho, etc. Tudo isto é integrado por uma cultura nacional muito forte — uma forma de “cimento” que sustenta o todo, cumprindo o mesmo papel das idéias econômicas formais nas outras partes do mundo capitalista.
(GENTILI, 1996:151)

Exemplificando a relevância desses autores para nossa pesquisa, tomemos algumas referências destacadas das entrevistas que apontam a relação do “modelo” japonês de Gestão da Qualidade Total e aqueles que o pensaram e implementaram aplicado à gestão educacional.

O Secretário da Educação, diz

...aquela metodologia, que estava sendo desenvolvida no Japão, a partir dos anos 50 pelo Deming, trazida para o Brasil em 1983 pelo grupo do Prof. Vargas, quando era Secretário de Tecnologia, que incentivou alguns engenheiros a irem ao Japão e verem que não se tratava mais de melhorar exclusivamente a engenharia das empresas, mas que se tratava da gestão das empresas, da motivação, da mensuração, das estatísticas para superação das metas de trabalho.

Na fala da Chefe do Escritório da Qualidade:

E aí trouxe Deming, Juran, Ishikawa, e a gente começou a estudar esse processo da empresa, a gente visitou várias empresas que tinham programa de Qualidade, tipo: Petrobrás (a Refinaria Gabriel Passos, em BH), FIAT, Belgo Mineira. Nós visitamos várias organizações e empresas para ver como funcionava uma empresa.

Antes de proceder as análises no que diz respeito a essas idéias, busco, em seguida, a dimensão em termos da realidade histórica.

O objetivo é situar as discussões no campo da flexibilidade das relações entre formas de dominação e capitalismo para compreender porque o Estado japonês, depois de um quarto de século após a 2ª Guerra de onde saiu derrotado, tornou-se um país capitalista concorrente aos EEUU, com ajuda dos próprios americanos.

Todo esse êxito deveu-se à Gestão da Qualidade Total ?

O que contribuiu para o êxito da Gestão da Qualidade Total no Japão, sendo que foi desenvolvido e utilizado por empresas nos Estados Unidos, antes da 2ª Guerra ? Teria algo a ver com a identidade da cultura japonesa ou foram outros fatos sociais que tiveram significado especial?

O recuo no tempo histórico, é explicado por si mesmo, quando buscamos uma compreensão mais ampla, envolvendo também as explicações de natureza antropológica.

Segundo Sashkin e Kiser, foi através do documentário exibido pela rede de televisão ABC intitulado “Se o Japão pode, por que nós não podemos?”, no início da década de 80, que os americanos redescobriram o Controle Estatístico da Qualidade, objeto dos estudos desenvolvidos por Shewhart e Deming nos anos 20 e 30.

Mas, colocam a pergunta: “FOI DEMING OU FOI O JAPÃO ?”

Antes de Deming já existia entre as lideranças empresariais japonesas a consciência de que teriam de mudar seu sistema produtivo, pois almejavam retomar a sua grandeza industrial.

Foi entre essas lideranças, na pessoa de Ishiro Ishikawa^{xxix}, que Deming e depois Juran encontraram eco para suas idéias.

Sashkin e Kiser apontaram que o fator básico que contribuiu de maneira fundamental para que o controle de qualidade obtivesse êxito no Japão:

...as organizações japonesas são muito mais homogêneas e coesas do que as empresas de outros países. A coesão e as forças culturais características das organizações japonesas refletem a homogeneidade da sociedade japonesa. [...] culturas organizacionais fortes e coesas [...] que refletem a homogeneidade da sociedade japonesa. (SASHKIN e KISER, 1994: 73)

As organizações incorporaram o compromisso organizacional com a qualidade, numa sociedade que “... assumiu o compromisso social de reconstruir sua indústria com base na qualidade e na satisfação do consumidor...”! o fator que determinou que todos os setores da sociedade e todos os seus elementos humanos assumissem, em conjunto, esse objetivo enquanto compromisso nacional..(SASHKIN e KISER, 1994: 19)

Os autores constatam que, embora os conceitos fundamentais do controle da qualidade tivessem se originado nos Estados Unidos da América -EUA e que até mesmo experiências semelhantes aos Círculos de Qualidade — CQ, tenham sido relatadas por estudiosos das questões empresariais, a Gestão da Qualidade Total^{xxx} enquanto “modelo” não é válida na prática, quando simplesmente usadas suas “ferramentas” e suas técnicas e os treinamentos são feitos sem um projeto de educação específico para tal fim.

De fato, dizem eles, existe uma “*natureza básica*” a ser compreendida e nesta natureza, dois aspectos têm primeiramente de ser levados em consideração: **os clientes e a cultura.**

O Assessor do Secretário da Educação, ao se referir a cliente, assim se expressa:

Esse é um dos conceitos mais importante que a Qualidade desenvolveu. O cliente, dentro da tecnologia da QT, o cliente em educação é o aluno, mas o trabalho dentro da Secretaria de Educação não tem contato com o aluno. Então, como é que vou orientar meu trabalho. Eu tenho de trabalhar olhando para o cliente, mas, e se eu não tenho contato direto com meu cliente? Então eu tive de criar um conceito de cliente interno para a Secretaria de Educação, como sendo as Superintendências. [...] Ouvir o cliente é a filosofia da Qualidade Total.

A Chefe do Escritório da Qualidade remete-se ao termo cliente no contexto da fala sobre padronização:

A escola tem que, na verdade, ver quem é – e aí é que introduz a palavra cliente – que foi também outro problema [...] (Imitando alguém da escola) Como o aluno é cliente? Como? Cliente está na empresa. Aqui nós não temos cliente.

A relevância da cultura é progressivamente o elemento prevalente para Deming que coloca sua teoria operacional de gestão como *filosofia empresarial [...] que a gerência precisa desenvolver e implementar para alcançar a qualidade.*(DEMING, 1990:24)

Somente quando, e se, esta filosofia torna-se parte integral da cultura da organização, é que a Gestão da Qualidade Total poderá estar em total funcionamento, afirmam os autores.

Voltamos a apresentar alguns elementos que os entrevistados colocam. A diferença que identifiquei e que chamou-me a atenção foi que o Secretário da Educação trata a Qualidade Total como uma “tecnologia”, diferentemente do Acessor de Gabinete, da Chefe do Escritório da Qualidade e da Coordenadora do Sub-Projeto de Parceria Empresa/Escola que falam de “filosofia e metodologia”.

Em nenhum momento, qualquer dos entrevistados mencionou diretamente a expressão “cultura da qualidade total”, porém expressam sua concepção de como a qualidade total pode mudar a cultura da organização escolar, embora a ela se referiam como “tradicional”.

O Secretário da Educação, ao responder sobre a distinção que existe a cultura da organização empresarial e da organização escolar:

A cultura da escola é tradicional e sem cobrança. [...] A sociedade brasileira não tem tradição de queixar-se. Quando queixa, faz de uma maneira desordenada, exorbitante.

Uma escola que tem autonomia igual à empresa. A empresa tem de sobreviver ao mercado, ela compete, ela tem competidores. A escola pública não tem competidores. Nesse caso ela tem digamos, uma tranquilidade, mas tem uma obrigação, que ela é uma fábrica de cidadãos, ela não é uma fábrica de analfabetos.

[...] Era muito mais fácil ser empregado público, botar a culpa no governo, e azar da criança que está lá na escola. Para mudar esse comportamento, a escola tem de funcionar como qualquer instituição do mundo: com dinamismo, com mensuração, com avaliação.

E na área da educação, professora, as pessoas não acreditam em gestão. Achrom que é... Eu sou um educador, sou um cara idealista, penso isto, penso aquilo... Mas, entre pensar e ser idealista e não ter um gerenciamento eficaz, com acompanhamento, com medidas, com compartilhamento, com medidas, com motivação... Não acontece nada por geração espontânea. A gestão é tão importante quanto essas outras questões pedagógicas.

Da Coordenadora do Gabinete da Qualidade

Eu acho que isso gerou um conflito muito grande na cultura da própria organização do sistema educacional.

Não dá para simplesmente a Secretaria direcionar as mesmas regras para todo mundo como se, de repente, não existisse esse processo inclusive de cultura regional.

Então a gente foi tendo de entender essa cultura do serviço público, essa cultura escolar.

Nesses pensamentos, podemos destacar alguns elementos importantes como: uma visão tradicional de escola pública e do professor, caracterizado como “funcionário público”; o olhar empresarial, que trata a escola por “fábrica” e ao educador como “idealista”, porque não sabe gerenciar eficazmente; e separa, como se distintos fossem, o gerenciamento da escola e as práticas pedagógicas.

No capítulo cinco do mesmo livro, Sashkin e Kiser se propõem a tarefa de “... examinar a natureza da cultura da TQM.”

É importante que se ressalte o enfoque dado à cultura como sendo: cultura **da** Gestão da Qualidade Total. Essa cultura, dizem os autores, logo na Introdução de sua obra, se baseia “... em determinados valores e na visão de liderança.”

Esse capítulo, que tem como título *A Base da Cultura da TQM*, o subtítulo “A Natureza da Cultura”, assim inicia :

A maioria dos estudiosos de organizações concordam que a cultura deriva-se - e talvez consista - em determinadas crenças e valores básicos. Essas crenças e valores são definidos e expressos através da liderança e compartilhados pelos membros da organização. (SASHKIN e KISER, 1994: 67)

Em seguida identificaram, e passaram a analisar separadamente, os oito elementos específicos comuns às culturas da Qualidade Total, considerados os mais importantes. Esses elementos, segundo o entendimento dos autores, podiam ser implementados aplicando-se “ferramentas sociais” através de políticas, planos, programas e práticas organizacionais.

Podemos constatar que: primeiro, a Qualidade Total julga que a Cultura Organizacional é manipulável através do treinamento intensivo e do papel do líder na transformação da cultura, sem identificar o passado histórico e as contradições das relações de indivíduos em sociedade. Segundo: baseia-se na crença que a cultura das organizações podem ser racional e continuamente modificadas. Terceiro: identifica os indivíduos como produto ou como processo numa visão distorcida da condição humana, vista apenas pelo aspecto das relações econômicas.

Prosseguindo, trataremos de localizar historicamente porque a Qualidade Total encontrou solo fértil na nação japonesa.

1.4 O imperialismo e a nova ordem capitalista

A luta constante, em forma pacífica e bélica, entre Estados nacionais concorrentes pelo poder criou as maiores oportunidades para o moderno capitalismo ocidental. Cada Estado particular tinha que concorrer pelo capital, que estava livre de estabelecer-se em qualquer lugar e lhe ditava as condições sob as quais o ajudaria a tornar-se poderoso. Da aliança forçada entre o Estado nacional e o capital nasceu a classe burguesa nacional — a burguesia no sentido moderno da palavra. É, portanto, o Estado nacional fechado que garante ao capitalismo as possibilidades de sua subsistência e, enquanto não cede lugar a um império universal, subsistirá também o capitalismo (WEBER, 1999).

É importante para nossa pesquisa situar a forma como historicamente se engendrou a aliança entre Estado nacional e o capital para que possamos entender como o Estado japonês passou de inimigo derrotado a aliado estratégico da maior nação capitalista do ocidente — os Estados Unidos da América — e a relação da Qualidade Total com o espetacular desenvolvimento capitalista deste país.

Assim como o antigo sistema colonial fora instrumento de expansão da economia mercantil européia, entre os séculos XV e XVIII, a nova ordem colonialista que se

implantava, no início do século XX, era um aspecto do imperialismo, no qual os grupos internacionais dividiam o mercado mundial extra-europeu.

A busca por esses novos mercados atendia tanto às necessidades geradas pela produção em alta escala alcançada pelos avanços tecnológicos incorporados pelas indústrias, como também eram escoadouro para os capitais excedentes advindos dos lucros proporcionados pelo aumento dessa mesma produção. Paralelamente, as colônias apresentavam-se como pródigas fornecedoras de matérias-primas obtidas a baixo custo. Estamos diante de uma nova lógica de acumulação do capital que usa de todas as formas de dominação e reserva de mercados, onde prevalecem seus interesses soberanos: formam-se oligopólios, para além dos monopólios e prosperam as alianças entre capitais industriais e capitais bancários.(BEAUD, 1999)

A abertura do Japão ao imperialismo^{xxxix} ocidental teve como reação interna às exigências da modernização, a *Revolução Meiji*,^{xxxix} entre 1867 e 1912. O Estado Japonês, com apoio da Inglaterra, impulsionou as transformações econômicas recorrendo a capitais e técnicos estrangeiros.

O desenvolvimento industrial resultou no aumento populacional e no fortalecimento militar, convertendo o Japão em potência que também se habilitava à corrida imperialista.

É importante sublinhar que, no imperialismo, os capitais são estritamente nacionais, por esse motivo o Estado tem papel fundamental nessa forma de desenvolvimento. Os capitais transnacionais surgirão posteriormente.

Assim como os EUA, esse país se colocava fora da influência européia, disputando com o capitalismo europeu “áreas de influência”, voltando prioritariamente suas vistas para territórios da China e Manchúria, conquistadas no início do século XX. Ao mesmo tempo em que se sentia incomodado com o expansionismo americano no Havaí e nas Filipinas, integrava-se ao círculo das nações imperialistas.

Nesse movimento de expansão das técnicas de trabalho em diversificados campos de ação pelo mundo inteiro, enquanto capitais se agrupam e se associam para tornarem-se mais poderosos, será o Estado que, com caráter de instituição nacional, aquele que garantirá e legitimará as alianças da nobreza com os capitalistas

proprietários dos grandes negócios e dos banqueiros. Dessa união e de suas alianças, origina-se a nova “ classe burguesa”.

Entre crises intermitentes de crescimento, depressão, reconstrução e confrontos com as nascentes “classes operárias de trabalhadores”, o capitalismo vai expandindo e impondo sua força de dominação, até deparar-se com o fim da hegemonia da Grã-Bretanha que passa a ter como rivais a Alemanha e os Estados Unidos. Essa competição resultará na 1ª Grande Guerra Mundial, numa época marcada por reações nacionalistas. (BEAUD, 1999)

O rápido declínio das atividades econômicas que se seguiu ao ciclo de prosperidade após a 1ª Guerra Mundial — que vai de 1914 a 1918 — caracterizando mais uma das crises cíclicas do capitalismo afetou, em maior escala, os países industrializados. Porém, no rol de suas contradições, foi esta guerra que possibilitou que se ampliasse a “... *implantação de métodos de organização científica do trabalho ...*” e, juntando-se à mecanização, pelo o maior e mais recente ciclo de acumulação do capitalismo industrial, ao se disseminarem as práticas das linhas de produção preconizadas pelo Fordismo. (BEAUD, 1999: 344)

A Europa perdeu sua categoria de centro hegemônico mundial tanto do ponto de vista econômico quanto político, enquanto Estados Unidos e Japão deslocaram geograficamente para si o eixo político-econômico das decisões mundiais.

O antagonismo entre eles acentuou-se em torno da conquista de territórios por ambos e das pretensões imperialistas das novas potências. O rearmamento da Alemanha e o rompimento do precário equilíbrio internacional resultou na 2ª Guerra Mundial.

Novamente, foi a crise do capitalismo o fator desencadeador .

Apesar de derrotado, o Japão não sofreu conseqüências como as impostas à Alemanha. Pelo contrário, manteve sua integridade territorial e foi desobrigado de pagar reparações de guerra, dentre outras regalias, com objetivo de transformar esse país em

1.5 Um Pouco da História da Qualidade Total

No início dos anos 20, William Edwards Deming, que 30 anos depois viria a definir os rumos da implantação do controle de qualidade no Japão, estabeleceu seus primeiros contatos com os trabalhos de Walter A. Shewhart e da equipe de psicólogos que iniciava estudos sobre amostragem e outros aspectos da estatística moderna. Esses trabalhos desenvolviam-se na fábrica da Western Electric, na cidade de Hawthorne, Estado de Illinois, nos EEUU. Nessa empresa foram realizadas pesquisas relativas ao”... *efeito dos relacionamentos humanos nas organizações...*”, entre 1927 e 1932, que resultaram nos famosos “*Hawthorne Studies*”,^{xxxiii} (SASHKIN e KISER, 1994).

Esses estudos abriram caminho e serviram de base para todos os trabalhos posteriores de Elton Mayo, que falam do imperativo em se criar “*canais de comunicação*” entre trabalhadores e os responsáveis pela gestão das empresas, a fim de integrar os primeiros à organização, na medida em que se identificam com seus objetivos.

Nas pesquisas também se inspiraram os estudiosos da chamada escola de relações humanas: Abraham Maslow, e Frederick Herzberg, dentre outros.

Embora não haja registro explícito do fato na bibliografia consultada, Deming certamente tomou conhecimento desses estudos que, de alguma forma, influenciaram sua percepção global acerca da participação do elemento humano e a relação que estabelece com e no ambiente de trabalho e sua importância no controle da qualidade da produção.

Nas duas décadas seguintes, Deming, graduado em Física como Shewhart, com ele e individualmente, aperfeiçoou métodos estatísticos, modificando e inventando novas técnicas e ferramentas de controle de qualidade. Esses métodos eram chamados Controle Estatístico da Qualidade – CEQ, ou Controle Estatístico de Processos - CEP. Os resultados dos estudos foram repassados para técnicos americanos e adotados pelas indústrias no período da 2ª Guerra.

Na Inglaterra, em 1935, foram desenvolvidos os designados Padrões Normativos Britânicos para as indústrias, também baseados em métodos estatísticos para controle da qualidade.

O controle de qualidade fez dos produtos da indústria de guerra americana uma referência e seus métodos de gerenciamento tratados como segredos estratégicos que definiram os rumos da vitória dos aliados.

No primeiro momento pós-guerra, a produção em massa, exigida por uma grande demanda reprimida e a falta de concorrência de outros centros produtores, levou as indústrias americanas a concluir que qualidade e produtividade eram incompatíveis, e as altas esferas das administrações empresariais optaram por atender ao mercado consumidor pouco exigente quanto à qualidade dos produtos.

Some-se a isso o fato de que o gerenciamento da produção obedecia aos cânones taylorista, de acordo com os quais o controle da qualidade dá-se no final do processo da manufatura. Neste método, as normas sobre as tarefas são previamente definidas e não possibilitam intervenção ou modificação pelo trabalhador que as executava, cabendo ao supervisor o controle e o acompanhamento de todos os encadeamentos das referidas tarefas.

Porém, uma das principais causas dentre as que determinaram a despreocupação com a qualidade, foi o não comprometimento da administração porque não assumiu o conceito da Qualidade como ferramenta de gestão.

Segundo observação do próprio Deming, ao referir-se à não percepção pelos americanos acerca do controle da qualidade enquanto parte integrante de todos os momentos no processo de produção, disse que:

Algumas aplicações brilhantes atraíram muita atenção, mas a chama dos métodos estatísticos, num ambiente no qual a administração não sabia das suas responsabilidades, queimou, crepitou, foi-se apagando e morreu.(DEMING, 1990:354)

No esforço japonês de reconstrução nacional, atuaram as forças de ocupação americanas que, para desenvolver seu trabalho, iniciaram os técnicos japoneses no método americano de controle estatístico da qualidade, sem fazer qualquer modificação [...] *apropriada para a cultura das organizações japonesas.*(ISHIKAWA, 1993:15)

Os técnicos e cientistas japoneses, que trabalharam na recuperação econômica de seu país, haviam também atuado na indústria bélica e já conheciam os Padrões Normativos Britânicos e, a partir de 1948, interessaram-se em traduzir e estudar os trabalhos iniciais de Shewhart. Reconheciam a necessidade de enfatizar a produtividade e qualidade como pré-requisito para recolocar a indústria japonesa em condições de ser competitiva no mercado mundial. Isso se explica porque, sendo o Japão carente de matérias-primas, necessita basicamente da exportação de produtos manufaturados para equilíbrio de sua balança de pagamentos.

Nessa época, a indústria japonesa era conhecida por seus produtos copiados do ocidente, de baixo custo, porém, de péssima qualidade.

No final da década de 30, o governo americano adotou a metodologia de amostragem no *Census Bureau* e, dessa forma, fez a primeira experiência da aplicação dos métodos estatísticos de controle de qualidade numa organização não-fabril. Foi esse trabalho desenvolvido por Deming que o levou pela primeira vez ao Japão, em 1947.

Convidado pelo Sindicato dos Cientistas e Engenheiros — JUSE e pela Associação Japonesa de Administração, Edward Deming procurou não cometer no Japão o que considerava ter sido a grande falha dos americanos: envolveu, desde o início, os membros da alta administração empresarial japonesa, colocando seus conceitos como princípio novo para a gestão empresarial de qualquer natureza.

Neste mesmo ano iniciou-se a publicação do jornal *Hinshitsu Kanri*, pela JUSE, com objetivo de disseminar conhecimentos sobre controle estatístico de qualidade e promover “... o conceito de empresas e trabalhadores trabalhando juntos e ajudando-se mutuamente”. (ISHIKAWA, 1993:5)

É importante ressaltar que a publicação de um jornal dirigido aos trabalhadores de todos os níveis tornou-se possível porque a educação foi um dos principais focos da *Revolução ou Restauração Meiji*.

Esta posição confirma a fala de Ishikawa de que os japoneses tiveram, desde o início, a clareza quanto à associação de fatores sociais e humanos ao controle de qualidade e da necessidade de se criar um método japonês, considerando que não podiam aplicar diretamente os mesmos métodos americanos ou ingleses à sua realidade.

Entretanto, só em 1954, quando da primeira visita de J.M.Juran, é que se expandiu a compreensão dos caminhos para ampliação e envolvimento desses conceitos através de suas idéias sobre a “preocupação global com a administração”, colocando o controle da qualidade como “ferramenta da administração” .

Um quarto de século já se passara do final da guerra e o consumidor americano, que teve atendida sua demanda reprimida nos primeiros momentos de pós-guerra, tornou-se mais exigente quanto à qualidade dos produtos, antes menos valorizada. Esse consumidor, há algum tempo, observava que os produtos japoneses eram de melhor qualidade e os preços competitivos aos similares americanos ou de outras nacionalidades, diferentemente da realidade de tempos anteriores.

Tal fato despertou o interesse dos “managers” americanos que passaram a buscar aquilo que levara a indústria japonesa a conseguir tal êxito, ignorando os conhecimentos gerados pelos seus cientistas, acumulados e incorporados aos processos de produção que determinaram os avanços de sua própria indústria, antes e no período da 2ª Guerra.

Os primeiros olhares identificaram os Círculos de Controle de Qualidade — CQ, como sendo o “segredo” que possibilitara o salto de qualidade praticado pela indústria japonesa.

Lenita Maria Turchi (1997) ressalta o papel pedagógico dos círculos de controle de qualidade – CCQ, como o que leva a conscientização dos trabalhadores sobre a necessidade de sua participação através da contribuição crítica para otimização dos processos de produção.

Imediatamente essa técnica foi implantada e, segundo observaram Sashkin e Kiser, a imprensa exaltava essa “descoberta” como sendo o grande modismo da década.

Implantados os CQ de maneira aleatória, sem nenhum programa que lhes desse suporte, mesmo quando formado por profissionais de gerência com reconhecidas habilidades para discussão em grupo, o destino dessa experiência foi o fracasso ou desinteresse após algum tempo.

Sashikin e Kiser apontam a diferença entre a cultura organizacional japonesa e norte americana como responsável pelo fracasso, ao constatarem que nem mesmo o treinamento teria contribuído para alterara a situação porque não existe “... *uma história de fidelidade [...] baseada na confiança e no apoio [...], uma noção*

compartilhada dos objetivos e dos problemas...” a exemplo do que se passa numa empresa japonesa típica e, sim

... uma história de aspereza e engano,[...] fortes diferenças na definição dos propósitos e problemas da organização por parte dos funcionários e gerentes. Os funcionários viam-se como profissionais [...] e a gerência não os tratava como profissionais. (SASHIKIN e KISER,1994 :2-4)

Dessa forma, e a partir da abordagem com a “instalação” dos Círculos de Qualidade em uma cultura organizacional sem um projeto para sustentá-los, eles tornaram-se inúteis.

Citando Deming, esses mesmos autores dizem que o controle de qualidade não é algo que se “instale” a exemplo de uma máquina.

Ficou patente que o olhar superficial e apressado sobre a causa do êxito japonês, impediu que os americanos se perguntassem a respeito das bases ou buscassem a origem do trabalho desenvolvido por eles, diferente da constatação dos técnicos japoneses que, desde o início, avaliaram a impossibilidade de adoção de métodos importados sem a necessária adequação às especificidades de sua sociedade e de sua cultura.

Isto nos leva à constatação que a cultura organizacional não pode ser pensada separadamente da cultura e da sociedade onde esta organização se insere

1.6 Os elementos da cultura na Gestão da Qualidade Total

Para melhor situar qual o conceito de cultura organizacional que orienta o pensamento dos autores, considere fundamental a transcrição que fazem desse conceito retirado do texto de John Usquhart^{xxxiv}

A cultura é a percepção cumulativa de como a organização trata as pessoas e como as pessoas esperam tratar umas às outras. Baseia-se em atitudes gerenciais consistentes e persistente, conforme vistas pelos funcionários, fornecedores e cliente.(USQUHART, 1992: 102)

Essa cultura, ou seja,... *o conjunto de valores e crenças compartilhados...* é, para Sashkin e Kiser, construída através da liderança e a “liderança cultural” pode ser

aplicada a todos os tipos de organização porque acreditam ser ... *a liderança que desenvolve a cultura que cria a TQM.* (1994: 137).

Os valores é que definem como serão concretizados dos objetivos e ambos funcionam como pilares sobre os quais se sustentam os membros da organização e suas ações cooperativas de trabalho, para alcançar o fim comum que é a qualidade para o cliente.

Este também é o enfoque teórico de Deming que aparece com clareza nos propalados Quatorze Pontos do Método Deming a partir dos quais podemos inferir que há uma crença absoluta na “gerência da cultura” que ultrapassa em prioridade as “ferramentas”^{xxxxv} utilizadas no controle de qualidade, que inicialmente foram usadas com toda ênfase.

Sashkin e Kiser colocaram ainda a capacidade mental e o pensamento racional como as ferramentas básicas por excelência que se expressam de maneira mais clara no ciclo Shewhart ou PDCA (Plan >Do >Check >Act) = PLANEJAR > EXECUTAR > VERIFICAR > AGIR.

Alertavam, contudo, que não se deve priorizar as ferramentas, justificando que isto poderia impedir as pessoas de ver e lidar com os dois elementos que são mais importante: os clientes e a cultura.

Muito embora Deming não se refira diretamente, em nenhum momento, à questão da cultura, ele utilizou um texto de Yoshi Tsurumi em seu livro quando se refere ao círculos de controle de qualidade:

A maioria dos administradores japoneses sabe que o seu estabelecimento não é o primeiro e sim o último passo para a construção de uma cultura empresarial que apoie o engajamento total da empresa com relação à qualidade do produto e alta produtividade.

Os círculos de controle da qualidade jamais podem substituir a responsabilidade fundamental da administração na redefinição de seu papel e na reconstrução da cultura empresarial. (DEMING, 1990:109/110)

O Método Deming resume em quatorze pontos a indicação das formas de comportamento indicadas para o exercício da liderança gerencial. Parte de uma visão sistêmica da organização que abrange: a planta física e os equipamentos e maquinários, incluindo sua manutenção e conservação; todo o processo de produção, priorizando fornecedores e destinação do produto e a plena satisfação do cliente; os recursos humanos, para os quais preconiza não só o treinamento contínuo para execução do

trabalho como a “educação para a qualidade”, isto é, desenvolver no trabalhador a capacidade de pensar seu trabalho em clima de liberdade podendo discuti-lo em equipe e em todos os níveis, criticando e fazendo sugestões, num clima de confiança, sem medo.

Para que o Método seja eficiente e concretize transformações, cabe à alta gerência “... *implementar uma cultura da qualidade ...*”, tomando atitudes estratégicas, colocando em prática um plano de ação e “... *atitudes que resultem na cultura da TQM.*” (DEMING, 1990: 29)

Desse modo, fica absolutamente claro que ferramentas e técnicas de controle de qualidade constituem tão somente um dos elementos a ser considerado na transformação da organização. Eles são os aspectos mais visíveis e superficiais, cabendo à alta gerência o planejamento e as iniciativas para concretizar as ações para mudança da cultura no interior das organizações.

Na exposição de Sashkin e Kiser “... *Quando usadas de forma eficaz, as ferramentas criam nos usuários a noção que os psicólogos chamam de auto-eficácia ou o que as pessoas normais conhecem como autoconfiança ou autoestima...*”(SASHIKIN e KISER,1994: 45)

Os teóricos da qualidade acreditam que existem elementos da cultura que devam ser implementados nas organizações utilizando-se estratégias de ordem prática gerencial claramente definidos em políticas, planos e programas. Essas são as designadas “ferramentas sociais”, utilizadas para “... *construir a cultura necessária para sustentar a TQM a longo prazo.*”

Essas ferramentas sociais assim identificadas pelos autores :

- ⌚ *Delegação de poderes aos funcionários através da configuração dos cargos;*
- ⌚ *Desenhar os cargos completos;*
- ⌚ *Desenhar o trabalho em equipe;*
- ⌚ *Usar a configuração do cargo para TQM;*
- ⌚ *Estimular a participação dos funcionários no capital da empresa;*
- ⌚ *Garantir justa remuneração pelo desempenho;*
- ⌚ *Garantir estabilidade no emprego;*
- ⌚ *Criar clima de confiança.*(SASHIKIN e KISER,1994: 109)

É interessante observar que algumas dessa ferramentas são também apresentadas como “Elementos da cultura”.

As ações estratégicas que os líderes usam para construir as culturas organizacionais baseiam-se

... na definição de uma filosofia organizacional baseada nos valores. Em seguida, criam políticas e definem programas baseados na filosofia. [...] Finalmente (na verdade o tempo todo), eles modelam os valores e as crenças culturais através de um comportamento coerente e constante. (SASHIKIN e KISER,1994: 12)

Nas pesquisas documentais e nas entrevistas realizadas constatamos que não se faz referência à cultura organizacional. Os comentários que tocam nas questões da cultura das instituições educacionais, seja a Secretaria da Educação seja quanto às práticas da gestão burocrática ou às práticas pedagógicas escolares, aparecem, quase na totalidade, sob forma de crítica.

Exemplificamos com os seguintes depoimentos recolhidos nas entrevistas:

Eu atribuo isto (falando do hiato de gestão nos serviços públicos) ao baixo nível de conhecimento dos administradores públicos com relação a sua atuação como gerentes. Mesmo aqueles que não têm esse conhecimento não demonstram vontade durante o período em que estejam à frente de algum órgão público, de se aprimorarem, de acompanharem a necessidade, por exemplo, dos servidores em busca de aprimoramento. (Coordenadora do Projeto de Parceria Empresa/Escola)

Agora, o que a gente nota é o seguinte, o pessoal da educação, de uma maneira geral, eles são tão assim desassistidos... Não sei bem se o termo apropriado seria este.. (Assessor do Secretário da Educação, comentando a satisfação dos educadores ao serem bem recebidos nos cursos da Fundação Christiano Ottoni)

As pessoas tinham a parte pedagógica muito boa mas não sabiam como administrar ou gerenciar esse processo todo. E aí gerava insatisfação e as pessoas acabavam ficando também muito na queixa, muito na reclamação, sem nenhuma ação pró-ativa, sem nenhuma ação no sentido de dar: o que eu posso, o que nós podemos fazer para mudar a situação que está aí. (Palavras da Chefe do Escritório da Qualidade)

A ótica do Secretário de Educação é

nós criamos as condições necessárias para que a escola tivesse o caminho da qualidade: participação da comunidade; transparência; informação permanente [...] O que obrigava muito as escolas a um trabalho enorme de informação e compartilhamento, o que não era da tradição ...

Tinha sempre que colocar a culpa no governo, no salário, nisto e naquilo e o resultado da escola pública era dantesco em relação à repetência e evasão.

Isso era completamente fora da rotina do serviço público, onde a pessoa é colocada lá até para arrumar um emprego, independente de ter qualificação ou não. De repente você vem falar uma linguagem de um mundo que está querendo produtividade, que está querendo resultados, e não é para fazer economia de salário, é para você resolver o problema que era desastroso naquele momento, ali em 91.

As generalizações e os comentários que expressam mais a visão pelo viés empresarial, feitas pelo Secretário de Educação, possibilitam-nos a percepção da forma como interpretava as questões culturais tanto da Secretaria de Educação como das instituições escolares de modo geral como se fossem elas as responsáveis diretas pelas situações apontadas. Pelo seu crivo não passavam as estreitas relações entre a escola e a realidade social onde está inserida.

Lin Cheng Wen Tzeng, Pedagoga e Consultora da Fundação Christiano Ottoni que trabalhou no Projeto de Gestão da Qualidade na Educação, ao relatar a experiência da Fundação Christiano Ottoni, descrevendo o curso especialmente organizado para o pessoal das escolas e aos “multiplicadores” da Secretaria da Educação, explica: “... *a qualidade total somente se constrói fundamentada no conhecimento específico da área educacional que a escola detém*” (TZENG,1994: 173)

Segue dizendo que, no primeiro dia do curso, os participantes discutem abertamente e faz a seguinte observação:

A insatisfação salarial vinculada à desmotivação tem sido um dos temas mais constantes. Assim, sugere-se às autoridades que pretendem implantar a Gestão da Qualidade Total na sua rede de ensino que estudem com bastante cuidado este aspecto. (TZENG, 1994: 174)

A segunda base sob a qual deve se apoiar a Gestão da Qualidade Total na Educação, diz Tzeng, é a motivação da equipe escolar e a identificação dos fatores motivacionais e as formas de manter o estímulo dos indivíduos, e que este aspecto deve ser objeto de constante argüição pelos líderes.

Estes comentários foram as únicas referência indiretas e que apenas tangenciam um aspectos da cultura organizacional das instituições educacionais.

1.7 O culto da qualidade entre os japoneses

A seguir, aprofundaremos um pouco mais para compreender de que forma a sociedade japonesa introjetou as práticas do trabalho orientado pelo princípio da Qualidade, enquanto um valor e como se deu a evolução e construção de práticas simbólicas, ao mesmo tempo em que procuraremos identificar as relações dos sistemas

simbólicos,”...*como instrumentos de conhecimento e comunicação...*”, num tipo de sociedade com forte e milenar tradição em construir o poder simbólico. (BOURDIE.1998:9)

O conhecimento referente à Cultura da Qualidade Total e de todo o simbolismo que envolve a Qualidade Total praticada no Japão constitui um pré-texto, quando nos empenhamos em entender o real significado da adaptação da qualidade total para o setor educacional.

No movimento em torno da idéia central da qualidade total, significando que a empresa deve envolver-se na sua “totalidade”, foram progressivamente criados:

- Ⓢ Organizações promotoras : Grupo de Pesquisa em Controle de Qualidade; Comitê do mês da Qualidade; Comitê para a Conferência Nacional sobre Controle de Qualidade; Sede do Círculo de Controle de Qualidade e as Sedes Regionais dos Círculos de Controle de Qualidade, além de outras organizações similares espalhadas pelo Japão;
- Ⓢ Mês da Qualidade — Novembro é o mês da qualidade. Nessa ocasião realizam-se atividades sugeridas pelo Comitê do Mês da Qualidade que escolhe, a cada ano, o tema e o lema e organiza conferências em diversas localidades. Dentre as atividades que objetivam popularizar o Controle de Qualidade realizadas nesse mês temos , separadamente, as Conferências Anuais para consumidores, para diretores, para gerências e subordinados e uma para capatazes. Acontecem também as Conferências de Círculo de Controle de Qualidade em todo o Japão, além de palestras públicas.
- Ⓢ Meses da Padronização e Padronização Industrial - outubro e novembro são os meses em que se divulgam e promovem-se a padronização e o controle da qualidade industrial. Desde 1958, em 14 de outubro, acontece o Encontro Nacional de Padronização. O estabelecimento simultâneo de padrões normativos, juntamente com o controle de qualidade, “... é a chave para o sucesso do Japão”.(SASHKIN e KISER, 1994)
- Ⓢ Um símbolo e uma bandeira — O símbolo é a letra  escrita na cor vermelha em fundo branco, semelhante à bandeira japonesa que tem um disco vermelho com raios em fundo branco;

- Prêmios Deming — Um prêmio destina-se à pessoa física ou grupo de pessoas que tenham contribuído para a disseminação e desenvolvimento de teorias relacionadas ao controle estatístico da qualidade e um prêmio de Aplicação para a empresa que tenha se destacado por um desempenho expressivo no controle estatístico da qualidade.
- Deming e Juran foram agraciados pelo Imperador com a *Ordem do Tesouro Sagrado*. (SASHKIN e KISER, 1994:17)

O Sétimo Simpósio sobre Controle de Qualidade — CQ, acontecido dezessete anos após a primeira visita de Deming, apontou as características que definem o Controle de Qualidade Total^{xxxvi} - TQC “À maneira japonesa”:

1. *CQ em toda a empresa; participação de todos os membros da organização no CQ;*
2. *Educação e treinamento em CQ;*
3. *Auditoria de CQ (Prêmio de Aplicação Deming e auditoria presidencial*
4. *Utilização de métodos estatísticos;*
5. *Atividades de promoção de CQ em toda a nação.* (ISHIKAWA,1993:38)

Essas características japonesas do Controle de Qualidade foram alcançadas através da educação com a participação de todos, do presidente ao operários na linha de produção, conforme descreve Ishikawa, que repete freqüentemente: “*O controle de qualidade começa com a educação e termina com a educação.*”

Os programas educacionais, organizados pelo JUSE, são dirigidos para cada nível de cargo e, retornando cada um ao seu local de trabalho, ali vão aplicar o que aprenderam usando os dados obtidos em sua própria prática. Retornando para novo curso, vão apresentar os resultados obtidos, unindo teoria à prática.

Outra característica fundamental é uma educação para a Qualidade mantida sem interrupção no Japão desde 1949, renovada de acordo com as necessidades das mudanças constantes determinadas pelo passar do tempo e das novas exigências técnicas e de mercado.

Existe um “... *Esforço Educacional Total [...] que começa na instrução formal e prossegue na [...] responsabilidade do patrão ensinar seus subordinados através do próprio trabalho.*” (ISHIKAWA,1993:40)

Na análise desse autor, o que faz a diferença entre o que ocorre no ocidente e o Japão para abordagem do CQ é que no primeiro o conceito é de treinamento onde não há espaço para a educação. Educação do trabalhador para controle da qualidade subtende “...fazê-los pensar e, em seguida, mudar seus padrões de pensamento.”

1.8 Uma sociedade e sua cultura

Ishikawa nos informa que, criado o Grupo de Controle de Qualidade, responsável por ministrar o Curso Básico de Círculo de Qualidade - CQ, este concluiu, após a primeira experiência que, como controle envolve fatores sociais e humanos, era imprescindível ser o curso dado a partir das referências culturais e com textos elaborados pelos membros de suas equipes pois, se a “... física, a química e matemática são universais e aplicáveis em qualquer lugar do mundo...”, não se podia importar os métodos americanos tal como se apresentavam originalmente.(ISHIKAWA,1993. 16) Prossegue afirmando que “...as atividades de CQ não podem ser conduzidas em um vácuo social e cultural. Ela se desenvolvem dentro da estrutura de diferentes sociedades e culturas.” (ISHIKAWA,1993. 24)

Em seguida, passaremos a apresentar cada um dos fatores culturais e as especificidades da sociedade japonesa apontados por Kouru Ishikawa no capítulo “A Experiência Japonesa X A Experiência Ocidental”.^{xxxvii}

Foram organizados, de início e seqüencialmente, os cinco fatores que estão afetos àquilo que identifico como cultura das relações do trabalho nas organizações japonesas, com foco no controle de qualidade. O item seis trata especificamente da gestão empresarial do capital, voltada ao controle de qualidade. Os seguintes apresentam características culturais da sociedade japonesa, que, na visão do autor, possibilitaram o desenvolvimento e o êxito do controle de qualidade “*A maneira Japonesa*”, justificando o subtítulo do livro.

Grande parte da análise é apresentada sob a forma comparativa, marcando as diferenças entre o ocidente - especialmente EUA e Europa ocidental - e o Japão e expressam o ponto de vista do autor.

1. O Profissionalismo

É próprio da cultura das organizações ocidentais a acentuada especialização de um profissional que passa a ser o único conhecedor de determinado assunto e que cada profissional tem seu campo específico de atuação na empresa.

Por outro lado, os técnicos formados nas universidades entram nas empresas e jamais pensariam em se submeter ao trabalho dos *capatazes*, existe um elitismo que os impede de *sujar as mãos* e o elitismo seria marcante na consciência de classe.

Esta seria uma demonstração de que o Taylorismo continua a orientar a diferenciação entre aqueles que pensam e os que executam o trabalho.

No Japão, todos os trabalhadores, independente das tarefas que executam, são conhecedores dos assuntos ligados ao controle de qualidade e os técnicos, quando chegam à empresa, passam por todas as divisões, independente de sua formação acadêmica e, na sociedade japonesa, é dada “... *muito pouca ênfase ao profissionalismo...*” e não há discriminação, podendo um operário chegar a chefe de divisão ou de seção pelos seus próprios valores.

Creio que a idéia que autor expressa no texto, quanto a profissionalismo, seja diversa do entendimento que temos desse termo como sendo a maneira de agir dos profissionais. Para Ishikawa profissionalismo “... *é uma herança do antigo sistema de corporação*”.

2. As Associações acadêmicas

Enquanto no ocidente as Associações Acadêmicas têm por objetivo proteger os interesses profissionais de seus associados, no Japão elas têm propósitos estritamente acadêmicos.

3. Os Sindicatos dos trabalhadores

Diferentemente dos países ocidentais, nos quais os sindicatos são organizados em linhas funcionais, segundo Ishikawa, herança do antigo sistema de corporações, enquanto os sindicatos japoneses organizam-se por empresa. Isso possibilita que os trabalhadores recebam treinamento e se especializem em diversas funções.

4. A organização do trabalho

Os trabalhadores japoneses têm sua humanidade respeitada ^{xxxviii}.

Enquanto nos EUA e na Europa Ocidental prevalece o método Taylor, no Japão, hoje, já se reconhece que ele não "... reconhece as aptidões internas dos trabalhadores..." que são tratados como máquinas.

Desse modo não se tornam responsáveis pelo trabalho que executam e não estão realmente integrados aos objetivos da empresa.

4. Sistema de emprego vitalício

A rotatividade de trabalhadores existente nas empresas americanas e européias gera ineficiência e baixa qualidade na produção. Isso torna difícil o treinamento e o acúmulo de experiência, sobretudo para determinadas tarefas nas quais o trabalhador é essencial para o bom desempenho funcional.^{xxxix}

A tradição japonesa é de emprego vitalício e enfatiza-se a educação e treinamento que são por isso facilitados. Ishikawa afirma que: "...se bem administrado, o emprego vitalício verdadeiro pode ser um sistema desejável do ponto de vista da humanidade, da democracia e da administração".

5. Democratização do capital

Com o fim dos *zaibatsu* (conglomerados), após a 2ª Guerra, o capital foi democratizado e persistem os proprietários que administram seus próprios negócios apenas nas pequenas e médias empresas.

Os gerentes das grandes empresas podem adotar perspectivas de longo prazo e com isso incorporam o princípio da qualidade prioritariamente, deixando de lado o lucro imediato. Isso também possibilita que os administradores voltem também suas atenções para as responsabilidades sociais da empresa para com seus trabalhadores, suas famílias e também para os consumidores. Esses procedimentos levam em consideração os interesses do conjunto da sociedade japonesa e não só dos sócios de uma determinada empresa.

No "...velho estilo capitalista do ocidente...", prossegue Ishikawa, os administradores preocupam-se com o lucro imediato e com seus próprios interesses. Depois se interessam pelos sócios. Não há uma perspectiva de longo prazo e um compromisso social que vá além do lucro imediato.

6. O Japão é uma sociedade vertical

No Japão, as relações sociais são verticais, isto é, há uma forte tradição hierárquica arraigada nas relações sociais de todas as naturezas. Isso resulta em que, para se conseguir implantar mudanças numa determinada organização é preciso que cada chefia de seção ou divisão esteja convencida de sua importância e somente ele é capaz de conduzir seus subordinados. Com isso ficam dispensados os especialistas. Eles não terão êxito em seu trabalho sozinhos ou vindos de outro setor.

7. Uma nação homogênea.

“O Japão é uma nação de uma raça e de uma língua.”

Isso facilita a divulgação e a circulação e a compreensão das idéias dentro das empresas e dentro do próprio país, facilitando a unidade naquilo que se quer atingir, considerando que os códigos escrito e falado possuem maior homogeneidade de sentido.

8. Educação

No moderno sistema de educação japonês, criado há mais de cem anos pela Revolução ou Restauração Menji, a educação compulsória é até o nono ano. Nos níveis mais altos de escolaridade o número de estudante é muito alto. Desse modo, as pessoas que entram no mercado de trabalho têm alta escolaridade.

A matemática é de domínio da maioria das pessoas e isso teve muita importância para que os trabalhadores fossem educados nos métodos de controle estatístico de qualidade.

10. O sistema de escrita *kanji*.

Este é o sistema de escrita mais difícil existente no mundo no qual se usam símbolos fonéticos juntamente com o *kanji* diferentemente de outros povos que só usam o *kanji*. É um sistema tanto hierográfico como ideográfico.

Os trabalhadores japoneses, alfabetizados nesse sistema de leitura e escrita, acredita Ishikawa, são mais diligentes e disciplinados porque essas são exigências para se aprender o *kanji*. Isso tem repercussão direta na participação dos trabalhadores nos círculos de controle de qualidade.

11. Religião

Segundo Ishikawa, ...*“A religião tem relação significativa na prática do Controle de Qualidade”*. Porque sendo o Japão muito influenciado pela corrente do confucionismo representada por Mencius que diz ser o homem bom por natureza, diversamente do cristianismo que diz ser o homem mau por natureza.

Isso tem repercussão no controle de qualidade como o praticado no Japão, onde não existe uma divisão de inspeção e controle de qualidade porque acredita-se que todo homem é confiável, portanto será ele mesmo o responsável pela garantia de qualidade e toda a educação para o controle de qualidade parte do princípio da natureza boa do homem.

Nos países onde o cristianismo tem maior presença, a crença na natureza má do ser humano parte do princípio de que ele não é confiável e portanto necessita ser fiscalizado por inspetores.

12.O Papel do Governo — Controle não, apenas estímulo.

Embora o Japão não esteja livre do controle burocrático do governo, sobretudo na indústria, os executivos foram favoráveis a uma liberação comercial e as empresas competiam livremente, tornando-se internacionalmente competitivas.

A agricultura e o setor financeiro não conseguiram se safar do protecionismo governamental. Esses dois setores não se desenvolveram e tiveram como resultado “... o atraso na racionalização.”

Na compreensão de Ishikawa, ao invés de se descrever as atividades econômicas como capitalismo, socialismo e comunismo, as categorias a serem usadas deveriam ser “...*economia livre e economia controlada.*”

Toda essa exposição analítica que considerou os trabalhos de Ishikawa e de Saskin e Kiser tem o sentido de nos situar, de maneira objetiva, frente às considerações sobre particularidades da Qualidade Total numa abordagem do tipo culturalista. Nosso objetivo foi o de reunir elementos teóricos para refletir as reais possibilidades da “transposição adaptada” do modelo de Gestão da Qualidade Total para a educação.

Nesse sentido, enquanto pesquisadora, sublinhamos as características onde é forte o sistema de relações hierárquicas, a qualificação profissional dos trabalhadores, as características dos sindicatos de empresa e as práticas e relações sociais na organização empresarial japonesa, dentre outras específicas de uma cultura nacional japonesa.

Não seriam esses os obstáculos a um processo de transposição pura e simples se os princípios teóricos se restringissem ao campo das inovações organizacionais e gerenciais. A especificidade por nós analisada implica não só a transposição de um

modelo gerencial dentro de um mesmo setor de atividades empresariais fabris, mas também consideramos a sua adaptação para o setor educacional.

A reflexão que fazemos, ao tomar conhecimento do relato de Ishikawa sobre os procedimentos que objetivaram a implantação da Qualidade Total nas organizações japonesas e da realidade social, histórica e cultural desse povo, voltando os olhos para a forma, o modo e as condições em que se deu a implantação da Gestão da Qualidade Total na rede estadual de ensino fundamental de Minas Gerais, guardadas as devidas proporções e ressalvada todas as especificidades que envolvem as duas realidades, é sublinhar as dificuldades que transposição e adaptação e aplicação de um modelo, mesmo que seja pela adequação seletiva da metodologia.

Nosso maior interesse em destacar as particularidades identificadas por Ishikawa como sendo aquelas que possibilitaram ou que somente devido a elas foi possível o êxito da Qualidade Total no Japão, deveu-se ao fato de ser um olhar de um japonês sobre sua cultura.

Outrossim, registramos que existem muitas estudos e pesquisas que não confirmam determinadas afirmação de Ishikawa, como: “...os *trabalhadores japoneses têm sua humanidade respeitada [...] a tradição japonesa é o emprego vitalício ...*”.

Sob o título *SOBRE O “MODELO” JAPONÊS - Automatização, Novas Formas de Organização e de Relações de Trabalho*, Helena Hirata (1991) organizou uma publicação que é fruto do seminário franco-brasileiro realizado em fevereiro de 1990 e que levou o mesmo título do livro.

Os estudos reunidos nesta obra são essenciais a quem deseja melhor entender o que seja o conceito de japonização, analisado por Stephen J. Wood no artigo “*Toyotismo e/ou Japonização*”, no como sendo ... *a discussão de mudanças em empresas não japonesas...[ou]... um pacote de novas práticas de emprego e de gestão, ao qual são em geral atribuídos o ‘just in time’, a qualidade total e a harmonização.*(WOOD,1991:52)

O artigo da economista japonesa Machico Osawa, tomando por base diversas “... *informações de fontes oficiais japonesas...*” apresenta-nos, sob o título “*Transformação estrutural e relações industriais no mercado de trabalho Japonês*”, sua constatação sobre emprego vitalício. Dele destacamos a afirmação que pode auxiliar- nos numa análise objetiva sobre o tema:

Deve-se observar que o emprego vitalício e o sistema salarial baseado em antigüidade não tem raízes nos valores culturais japoneses, tendo surgido em circunstâncias históricas e econômicas particulares. (OSAWA,1991:106)

Apresentando pesquisas e estudos estatísticos, Osawa constata que a prática do emprego vitalício no Japão data do início do século X, sendo que anteriormente era grande sua rotatividade. O que diferencia o Japão de outras nações ocidentais é o fato de que, naquele país, a recolocação de recursos humanos se faz sob a liderança das firmas enquanto nos últimos, o ônus fica para o governo e os trabalhadores.

Abordando essa questão numa linha de tempo e acrescentando informação acerca do trabalho feminino em que se observa alternância de situações empregatícias, o autor transcreve a descrição de Taira, acerca do ajuste nas relações de trabalho após o primeiro choque do petróleo em 1973:

A proporção de mulheres que integram a força de trabalho aumenta durante as fases ascendentes das atividades industriais e diminui nas fases subseqüentes [...] e que isto caracteriza a [...] utilização flexível das mulheres como elemento de absorção de choque nas oscilações empregatícias. (OSAWA, 1991:16)

Osawa aborda ainda as mudanças mais recentes motivadas por fatores demográficos e de outros enormemente diversos com baixo crescimento econômico, queda no número de formandos universitários, crescimento do setor de serviços e outros mais.

Benjamin Coriat, fazendo parte da obra organizada por Hirata com o artigo:

“ *Ohno e a Escola Japonesa de Gestão da Produção: Um Ponto de Vista Conjunto*”, não nega as “... fortes especificidades culturais e históricas da sociedade japonesa”, definindo o caráter de suas organizações, como não poderia deixar de ser, mas apresenta-nos uma leitura pelo viés da teoria clássica das organizações, indicando como os japoneses foram levados a

... desenvolver uma via original de racionalização do trabalho [...] ao modificar as normas de concorrência entre as empresas, [...] que...]constitui uma das mudanças essenciais que a passagem do Fordismo para o pós-fordismo pode assumir.(CORIAT,1991:79 - 80).

Nossa conclusão é que, os argumentos de Ishikawa exigem uma leitura que busque outras fontes críticas que tenham por base dados e informações retirados da realidade concreta, embora sua contribuição seja importante para ajudar-nos a entender as especificidades de uma dada sociedade e sua cultura.

CAPÍTULO 2

DA ADMINISTRAÇÃO E DA GESTÃO EDUCACIONAL

...para os filólogos, as palavras são como tantos objetos constituídos e depositados pela história; para os que querem formalizar, a linguagem deve despojar-se de seu conteúdo concreto e só deixar aparecer as formas válidas do discurso; se se quer interpretar, então as palavras tornam-se textos a ser fraturado para que se possa ver emergir, em plena luz, esse outro sentido que ocultam...

MICHEL FOUCAULT

Para o linguísta Noam Chomsky
“parte das lutas ideológicas é roubar terminologias”.

A palavra gestão tem seu uso corrente nas falas e nos escritos contemporâneos sobre educação em lugar do termo tradicional “administração”.

Isso tem significado e sentido próprios e não se trata apenas de modismo ou de substituição por um sinônimo que se apresenta mais adequado.

É preciso estar atento para as mudanças na linguagem dos discursos na medida em que é através dela, a linguagem, que definimos e criamos o mundo, expressando as produções e reproduções das relações sociais, em constante mutação, nas quais seus elementos constitutivos são os elementos subjetivos das experiências práticas vividas no cotidiano, pelos indivíduos.

Considero que Roland Barthes esclarece com precisão o que tento, acima, dizer

A escritura, sendo a forma espetacularmente engajada da fala, contém simultaneamente, por uma ambigüidade preciosa, o ser e o parecer do poder, o que ele é e o que ele queria parecer: uma história das escrituras políticas constituiria, portanto, a melhor das fenomenologias sociais.

(BARTHES, 1971: 26)

Completo com Popkewitz (1993), quando se volta para nosso interesse maior, a educação: *...”As palavras são partes de sistemas de regras [...] que governam que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos”.*

Há, portanto, elementos qualitativos que ampliam o significado de gestão, pertencendo ela ao discurso da administração, porque gerir implica numa conduta social dos indivíduos, dinamicamente diferenciada em relação a administrar.

As idéias expressas pelos entrevistados em nossa pesquisa ilustram a relevância do que estamos buscando demonstrar.

Expressões como: ... *atuação deles [professores] como gerentes.*; ... *trabalho também de forma gerencial.*; ...*professores que já mudaram sua maneira de gerenciar uma sala de aula;*... *gerenciar a escola.*; ... *um processo de gerenciamento da aprendizagem;*...*na área da educação, as pessoas não acreditam em gestão. [e] a gestão é tão importante quanto essas outras questões pedagógicas [...] as formas como poderiam estar gerenciando melhor os planos...*, repetem-se exaustivamente, consignando quanto importante se torna quando este modo de falar educação toma um sentido muito particular, balizado pelo pensamento econômico.

Podemos claramente perceber pela tônica e pelo sentido com que se fala da gestão abrangendo aspectos múltiplos dos “negócios” da educação, uma posição que nos indica a introdução de mecanismos do “*gerencialismo puro*” importado da iniciativa privada que, segundo Fernando Luiz Abrucio^{xl} tem como “... *eixo central o conceito de produtividade ... [e] ... o ponto central é a busca da eficiência.*” Essa nossa interpretação considera as declarações constantes das entrevistas, as acima referidas e as que virão a seguir, objetos de nossa análise e reflexão (ABRUCIO, 2001:182).

Nos significados semânticos é que encontro argumentos para pensar gestão como ação na qual o indivíduo mantém uma relação “umbilical” através da qual incumbe-se voluntariamente de nutrir as práticas a executar. E dessa maneira, fraturando a palavra para por às claras o texto que contém, como nos ensina Foucault, é que a busco o texto para interpretar esse outro sentido que oculta.

O sentido fica mais consistente, quando constatamos que gestão e gerir têm a mesma raiz de *gestatio – onis* = gestação, que significa *Ação de trazer, levar, ter consigo, criar, manter, nutrir*, sentidos estes que estão contidos em gestão e gerir.^{xli}

Essa é uma visão de gestão focalizada na ação humana, não desconhecendo que pode-se também pensar a gestão enquanto mobilização de recursos materiais e processos

em uma organização para que se concretize aquilo que ficou decidido fazer.

A gestão ocorre como um processo interativo da organização com o contexto no qual opera e implica novas compreensões de como interatuam os indivíduos dentro das organizações.

O sentido de administrar nos parece algo mais “de fora” ou “sobre”. Como uma ação de autoridade que se cumpre por dever de ofício.^{xlii}

Numa interpretação pessoal, entendo o ponto que delimita o momento do salto qualitativo como sendo aquele que é possível concretizar-se na compreensão das práticas do indivíduo que administra, diferentemente daquele que gere.

Enquanto o primeiro está situado num plano superior, atuando de fora para dentro, estabelecendo relações de ordenamento no cumprimento de suas obrigações, o segundo tem uma conduta social mais complexa, porque se enreda, se entrelaça, se prende, nutre-se na dinâmica das trocas, levando e trazendo para si a capacidade de criar.

É desvelada, portanto, a diferenciação entre os personagens na medida em que as relações estabelecem e são estabelecidas pelas práticas da administração e da gestão.

Esse “posicionamento esclarecedor” tem por objetivo situar o campo em que os discursos se colocam, dando-nos oportunidade de distinguir as suas coerências e ambigüidades.

Gestão e administração são, ao mesmo tempo, o todo e as partes, existindo sem possibilidade de se concretizarem separadamente, na realidade social.

Recorreremos à estratégia de reunir as tendências históricas através da quais se constituíram as idéias no campo administrativo organizacional, focalizando as questões conceituais desenvolvidas por pensadores que marcaram definitivamente os seus rumos.

Esse conjunto é a base sem a qual não poderemos compreender administração e gestão, a partir dos fundamentos teóricos que se completam e avançam, apresentando novos paradigmas.

Para destacar como o pensamento mais antigo e sistematizado sobre gestão, reportamo-nos aos “conselhos” de Sun-Tzu que, no século IV a.C. escreveu uma série de ensaios reunidos em *A arte da Guerra*, publicados pela primeira vez em Paris, no ano de 1772. Sun Tzu descreve os métodos militares do General Sun Wu que, nos comentários de Griffith : “...é sua a primeira tentativa de formular uma base racional

de planejamento e execução de operações militares.” (GRIFFITH,2002:9), e a Maquiavel que, no início do século XIV, em *O Príncipe*, trata do poder e da liderança através de reflexões e conceitos de gestão para aquele que governa.

Sun Tzu oferece-nos seus princípios sob a forma aforística, ou de máximas, dando-nos oportunidade de retirar deles o saber a partir das relações que sejamos capazes de estabelecer com nosso universo existencial. Para ilustrar, transcrever do Capítulo V “ENERGIA”:

8. *As notas musicais são apenas cinco, mas criam melodias tão numerosas que ninguém pode ouvi-las todas.*
9. *As cores primárias são apenas cinco, mas geram combinações tão infinitas que ninguém pode visualizá-las todas.*
10. *Os sabores são apenas cinco, mas misturam-se de forma tão variada que ninguém pode degustá-los todos. (TZU,2002 :53)*

Inicialmente tinha-se a idéia de que gestão era a prática e que o tempo e a experiência é que formavam o gestor. Para formação universitária no campo da gestão utilizava-se de um conjunto de disciplinas da economia, basicamente finanças, contabilidade, conhecimentos da área fiscal e gestão da produção, complementando com conhecimentos afins das áreas sociais de economia, sociologia e história.

Os estágios em empresas pressupunham o contato com os conhecimentos práticos desenvolvidos por aqueles que também aprenderam na prática, sendo possuidores de uma liderança carismática.

Percebe-se que nesta fase, os conhecimentos nesse âmbito da administração não possuem um contorno bem definido e confundem-se com a microeconomia, embora já apontem para uma direção mais específica, um campo do saber do qual a economia não dá conta.

Esse campo envolve não só a produção mas também pessoas com a toda a complexidade das relações que estabelecem entre si, quando trabalham juntas, do objeto e do fruto de seu trabalho dinamicamente relacionados com a sociedade que é o entorno da organização e das trocas recíprocas que se dão nesses universos.

Jorge Vasconcellos e Sá, Professor da Universidade Técnica de Lisboa e Moderna, em artigo publicado na revista de *Executive Digest*^{xliii} resume a história da gestão apresentando-a como uma disciplina cujas idéias sistematizadas ganham corpo e

durante o século XX, embora os pioneiros tenham surgido no século anterior.

A fase científica do estudo da gestão é bastante recente enquanto debate acadêmico centrado num **método** indutivo elaborado a partir do estudo das instituições e um campo de conhecimento enquanto fato autônomo. Tem como **unidade de análise** a organização; **objetivos** definidos centrados na produtividade, na qualidade de vida no trabalho e na qualidade de vida no ambiente e **conceitos** distintos como descentralização, coordenação, definição da missão, cultura organizacional dentre os mais conhecidos.

A exemplo de outros campos do saber, existem também na gestão várias correntes de pensamento, ensejando o aparecimento de “escolas” a partir de grandes tendências focadas em análises sob diferentes perspectivas de um único fenômeno: a organização. As reconhecidas, até nossos dias, são: a Escola Científica que acredita na organização racional do trabalho; a Escola das Relações Humanas focada na motivação; a Escola de Recursos Humanos que também se baseia na motivação chamando atenção para a auto-realização das pessoas; a Escola de Racionalidade Limitada que investiga o poder e o processo de tomada de decisão pelos indivíduos, e a Escola de Processo que chama atenção para o meio que envolve a organização e as relações que se estabelecem continuamente: a missão da organização e as relações estratégicas, com relevância para a responsabilidade social da empresa.

O destaque dado a determinados pensadores aqui apresentados não retira o mérito de outros tantos que contribuíram para a construção das teorias organizacionais através de aspectos particulares das abordagens feitas para entendimento sobre a racionalidade do processo produtivo ou, melhor ainda, da organização do trabalho

Muito embora se compreenda que administração é uma ação própria da racionalidade e que esteve presente em todas as situações de trabalho das sociedades humanas desde sempre, podemos demarcar a “criação” da “Administração Científica”, por Frederico Taylor, em 1885 como o primeiro passo em direção a uma teoria administrativa. Junto a ele, destacamos Max Weber com seu conceito clássico de *burocracia*, para quem a forma mais eficiente de organização assemelha-se a uma máquina que para funcionar deve ter regras claras, controle e hierarquia rígidos.

A Administração Clássica concebe a organização em termos de estrutura em que

a forma e disposição das partes que a constituem obedecem a uma formação vertical e as relações entre elas restringem-se tão somente aos preceitos da organização formal. Os aspectos organizacionais são analisados de cima para baixo e do todo para as partes.

Os primeiros estudos realizados por Taylor (1885) preocuparam-se exclusivamente com as técnicas de racionalização do trabalho operário, através do livro *“Estudo de Tempos e Movimentos.”*

No segundo período, concluiu que a racionalização do trabalho operário deveria ser acompanhada de uma estruturação geral da empresa com a repartição de responsabilidades. A administração deveria desincumbir-se do planejamento. Este compreenderia o estudo minucioso do trabalho do operário e estabelecimento do método mais adequado para realizá-lo.

A supervisão seria responsável pela assistência contínua ao trabalhador durante a produção e, finalmente, o trabalhador seria aquele que executa o trabalho planejado porque é incapaz de analisar cientificamente seu próprio trabalho e estabelecer o melhor método ou processo para realiza-lo.

O objetivo da Administração Científica é eliminar o desperdício e elevar os níveis de produtividade das indústrias.

As críticas aos estudos realizados por Taylor identificam uma abordagem puramente mecanicista do trabalho com uma visão isolada e microscópica de homem. Critica-se também a limitação de seu campo de aplicação apenas à produção fabril e seu caráter prescritivo e normativo seguido de superfiscalização.

Henry Fayol, que também integra o corpo de teóricos da Administração Científica, é considerado o primeiro pensador da gestão, enquanto os estudos da época centravam-se no trabalho humano. Concentrou-se nas competências requeridas para seu exercício tendo definido o ato de gerir como compreendendo as funções universais da administração de *PREVER E PLANEJAR, ORGANIZAR – COMANDAR – COORDENAR E CONTROLAR.*

Ele trabalhou conceitual e profundamente todas essas funções administrativas e o processo organizacional no seu conjunto, tendo como objetivo estabelecer os princípios que levam a organização a alcançar a eficácia econômica e a excelência administrativa. Trabalhou em uma perspectiva estrutural da organização e tocou no ponto central da teoria da gestão que *“... é a compreensão e interpretação dos processos da ação humana em uma organização.”*

(CASASSÚS,1999)

Chester Barnard avançou com duas idéias fundamentais: a compreensão das organizações como sistemas sociais e seu dever em relação à “finalidade moral”, melhor dizendo, a de se legitimarem pelos serviços prestados. Deslocou o campo das teorias administrativas para aspectos comportamentais e reconheceu a existência de grupos informais nas organizações. Ele trabalhou a concepção da organização como sendo um sistemas de atividades conscientemente organizadas, sendo a cooperação uma variável instrumental e funcional da organização que evitaria ou minimizaria os conflitos organizacionais. Em 1938, designou de “executivos” o novo segmento social historicamente surgido com o novo tipo de estrutura organizacional - as corporações. Os executivos ganhariam ascendência no pós-guerra, em lugar dos “capitães de indústrias”, que detinham o saber gestor das organizações que criaram e fizeram crescer sob seu jugo.

Mary Parker Follet trabalhou numa perspectiva de que o conflito nas organizações pode ser visto como fenômeno positivo pois, segundo ela, é a partir das divergências que soluções inovadoras são alcançadas. Seus trabalhos romperam com a perspectiva tradicional hierarquizada, passando a apontar na direção de um relacionamento interdepartamental horizontalizada da organização.

James Burnham fala dos “ managers” com sua legitimação do poder baseada na política e da revolução dessa nova camada social dentro da classe média surgida da revolução da gestão pela emergência das grandes corporações, por volta de 1870, nos EUA e consolidada no início do século XX, quando teve seus princípios sistematicamente aplicados pelo exército americano. Burnham considerou que a base de conhecimento dos gerentes (ou *managers*) está expressa na Ciência da Administração.

O marco de mudança na doutrina da gestão foi delineado por Peter Drucker, no final dos anos 40, quando fala da gestão “... não como uma criação acadêmica...[mas como] ...uma prática inspirada no mundo empresarial – fruto de um olhar sobre a realidade industrial da época”.

Drucker considera a gestão “... o órgão social específico da empresa encarregado de tornar produtivos os recursos ...” sob sua responsabilidade. Esse aumento de produtividade considera primordialmente tudo aquilo que lida com princípios e valores,

“...que está além do capital econômico.” (CALDAS et al. 1999)

Com suporte nas idéias de seus antecessores — Barnard, Burnham e Follet — Drucker usa seus conceitos, privilegiando a visão político-social da corporação porque a vê como uma organização humana e tratando-a mais sob a ótica do valor institucional — como uma organização permanente cuja essência é social.

Nega o mito da gestão como prática intuitiva ou um dom reservado a alguns iluminados que , por alguma circunstância, alçaram à condição de executivo, e a trata como “... prática suscetível de ser sistematizada e aprendida...”, pelo importante grupo detentor do conhecimento em uma sociedade que lida com a emergência das novas tecnologias, sobretudo da informática que estão “...remodelando a base material da sociedade, em ritmo acelerado.” (CASTELLS,1999)

A partir da segunda metade dos anos 50, quando a gestão passa a ter um campo disciplinário estruturado, possuindo um conjunto de idéias que partem da indagação sobre as motivações das pessoas em seu local de trabalho e sobre o que pode impulsioná-las a melhorar seu desempenho.

A Escola das Relações Humanas marca sua presença com as obras de Elton Mayo, Abraham Maslow, Chris Argyris e Frederick Herzberg pondo ênfase nas motivações não econômicas no processo de trabalho, coloca em cheque o conceito de racionalidade defendido pela escola neoclássica da economia, quando aplica ao universo da gestão, dada a complexidade dos fatores humanos e materiais que se conjugam nessas situações.^{xliv}

Douglas MacGregor formula um marco emblemático com “*The Human side of Enterprise*” escrito nos anos 60, despertando o interesse geral para a motivação como fator essencial do trabalho humano.

Também é este o período em que toma corpo o conceito de Chandler de estratégia como base para tomada de decisões nas organizações e, posteriormente, de planejamento estratégico de Ansoff, separando gestão operacional de gestão estratégica.

Nos anos 70, Drucher percebe a remodelação “na base material da sociedade”, de que fala Castells, e a emergência do padrão informação e o fim do padrão ouro, mediada pelas sucessivas crises do petróleo e o lançamento no mercado do primeiro microprocessador que desencadearia a revolução dos computadores pessoais. Ele conceitua o novo valor como “economia do saber”, que também centra no homem o

potencial da produção, já agora em novas bases – o trabalhador do conhecimento. Essa idéia só virá a ganhar significado real depois de trinta anos, no final do século XX.

Como já visto em “Um pouco da História da Qualidade Total”, no Capítulo 1, no início da década de 80, o ocidente “descobre” o modelo de gestão japonês – a Gestão da Qualidade Total. Ele tem por paradigma de produção a idéia de que os bons resultados de uma organização dependem da conformidade do consumidor com relação à qualidade de seus produtos e serviços e, se a qualidade é de fato para acontecer na prática, terá de ser liderada pela gestão. As práticas da Gestão da Qualidade Total já existiam no Japão desde o fim da segunda grande guerra, a partir de 1950.

Daí inicia-se a popularização da gestão com a multiplicação das “ferramentas”, através da exploração do negócio editorial de livros dos “gurus”: Deming e Juran com a “*Qualidade Total*”; Willian Ouchi, Pascale e Athos com a “*Teoria Z*”, Tom Peters e Robert Waterman com a obra “*Na senda da Excelência*” e depois com “*Liberation Management*”; Michel Poter, com a centralidade no conceito de “*cadeia de valor e vantagem competitiva*”; Chris Argyris e Donald Schon com a “*organização aprendente*” seguidos de Peter Senge; o novo Drucker com sua “*The New Realities*” e ainda o tema da *reengenharia* de Michel Hammer e de *competências distintivas* desenvolvido por Gary Hamel e Prahalad e *criatividade* de John Kao.

Geert Hofstede, antecipando o conceito de cultura organizacional, com suas idéias de diversidade cultural e as implicações humanas e culturais da globalização^{xlv} e Edgar Schein que teorizou sobre a *cultura organizacional*, são os responsáveis diretos pela concepção da organização como inseparável das atividades organizadora de seus atores, assim como afirma as relações como fundadora e a cultura como constituída na realidade organizacional.

A centralidade da reforma do Estado torna-se parte integrante das discussões, quando surgem questionamentos a respeito do papel do Estado no novo cenário político, econômico e histórico mundial. Essa abordagem da administração pública se fez presente, com mais intensidade nos dos anos 80 e 90, embora a questão já fosse ordem do dia nos países de capitalismo avançado, desde a década de 70. A gestão deixa o campo empresarial e, superando os moldes tradicionais da burocracia, envolve as discussões sobre as políticas de gestão nos aparelhos do Estado como vetor estratégico

de mudança, tal como teorizado por Ted Gaebler e David Osborne (1991) em *Reinventing Government*, com o conceito de “reinvenção da governação” .

No ano anterior, Michel Porter contribuíra para uma nova visão macroeconômica e geopolítica dos governos dos Estados nacionais através da perspectiva do papel e da razão de ser das nações ,com sua obra de investigação acadêmica *The Competitive Advantage of Nations*. A palavra **competitividade** ganha estatuto de ideologia, popularizando-se como “ferramenta” na definição de políticas estatais.

Em 1992, sua fala, através do livro *Liberation Management*, apresenta ênfase na estrutura organizacional não no sentido hierárquico e funcional tradicional, mas privilegiando sua forma flexível, complexa e difícil de ser definida.

Busca-se na gestão uma forma de superação das organizações que devem ajustar-se às novas realidades da economia e exigências a aos contornos da nova sociedade, superando os moldes tradicionais herdados de Taylor, Weber e Fayol.

Todas as organizações, sejam as de caráter lucrativo no campo empresarial, sejam as de objetivos não lucrativos – governamentais ou não governamentais – devem se inovar dentro dos novos paradigmas da sociedade do conhecimento.

As mudanças na sociedade, marcadas por uma nova percepção do Estado nacional que passa a ser visto não mais como algo transcendente, mas concretamente concebido como um agente que se expressa através de seu aparato administrativo-burocrático, com funções, poderes e uma organização formal, exigem que ele assuma uma estrutura operativa adequada ao atendimento das demandas sociais das grandes massas agrupadas em centros urbanos e das complexas relações sociais resultantes dos avanços científicos e tecnológicos.

Em países capitalistas ocidentais, no caso específico do Brasil, onde o Estado possui historicamente um caráter intervencionista em todos os setores da vida social, atendendo aos apelos de uma sociedade civil toda vez que se encontra em situação de crise, seja planejando modelos de sustentação de desenvolvimento, seja como benfeitor-paternalista atendendo a vastos setores da sociedade ou provedor-subsidiário do setor privado e de bens e serviços para o qual esse setor mostra-se incapaz, esse novo modelo de Estado torna-se uma questão complexa como consequência da debilidade do sentido de cidadania da sociedade e da prática democrática nas relações governo/população.

Some-se a isso a situação de quase submissão, com pouco espaço ou autonomia para formulação e nas decisões sobre as políticas internas, devido as relações externas no campo econômico delimitadas pela dívida externa com bancos e grandes corporações internacionais, países do

Norte, organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional-FMI e o Banco Mundial, que ditam normas e interferem sobretudo nas políticas quanto a gastos sociais, constituindo-se em obstáculo para o desenvolvimento.

Segundo Coraggio, referindo-se ao Banco Mundial, “... *o Banco detém um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa universal.*” (CORAGGIO,1996: 100)

Entendemos perfeitamente a forma como esse *saber* circula e toma forma nos projetos governamentais que obtêm financiamentos por parte dessa mesma instituição, quando se constata que consultores daquele organismo são os mesmos consultores dos governos — especialmente no caso da Secretaria de Educação de Minas — para subsidiar com sua idéias, as reformas educacionais, ao mesmo tempo em que circulam entre os cargos do alto escalão dos governos e organismos internacionais.^{xlvi}

Face às realidades – a concepção e as demandas por um novo modelo de Estado, a predominância da lógica neoliberal e a fragilidade de participação política da sociedade – toma corpo uma situação paradoxal: a demanda é por um modelo de gestão participativa pela sociedade; o projeto é o do Estado mínimo a partir de um modelo descentralizado.

Porém a realidade apresenta uma democracia real que ainda não incorporou o sentido da representação democrática e no qual o Estado nacional não é soberano na formulação de políticas nas quais prevaleçam os princípios equitativos de desenvolvimento social e econômico.

Na prática, há uma concentração de poder econômico e social e conseqüentemente a exclusão dos grupos sociais ainda incapazes de se articular em função de suas demandas frente ao Estado. O social e o político não se articulam com vistas ao desenvolvimento da sociedade no seu conjunto e persistem as grandes disparidades sócio-econômicas e marcantes desigualdades regionais e os exemplos da iniquidade fazem parte de nosso cardápio diário das notícias nacionais.

Nessa situação, o conceito de gestão educacional, situado no plano organizacional da instituição escolar, lida com a tradição de sistema centralizado no qual a educação é um direito e a função da educação está centrada na construção da cidadania através da integração dos indivíduos na vida social, política e econômica, esta última, pela formação de “recurso humanos”. Este é o discurso do modelo ideal; o real é sobejamente conhecido e não poderia espelhar outras coisas que não fossem as concretudes da realidade social acima descritas.

Outro aspecto que se coloca é que, a gestão no campo educacional é complexa consideradas as múltiplas conexões com variados setores da sociedade, com interesses diversos e nem sempre harmônicos, isso por ser um sistema aberto que reflete objetivos políticos distintos, incluídos os do próprio Estado nacional.

A partir dos anos 90, em resposta aos ajustes econômicos ditados pelas políticas neoliberais dos organismos internacionais de financiamento, liderados pelo Banco Mundial, os países da América Latina, inclusive o Brasil, fazem valer as orientações emanadas dessas instituições.

Esse é o marco histórico de quando o Neoliberalismo^{xlvi} se constitui num projeto hegemônico. Pablo Gentili assim se refere às estratégias neoliberais para a educação

... um conjunto de estratégias e receitas políticas que, além dos matizes idiossincráticos que as caracterizam, possuem poucas diferenças regionais [...] Independente do sentido particular que assume a caracterização de tais políticas, nosso interesse é observar aqui que elas vão sempre acompanhadas de uma mudança cultural. Ou seja o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para a maioria. (GENTILI, 1996: 244)

As estratégias de que fala Gentili, veremos que estarão centradas e priorizando a gestão escolar, como orientadora das reformas no campo educacional dos países da América Latina, sendo que a mudança privatizante consiste em transpor os modelos de gestão mercadológica para a gestão educacional.

Como já mencionado na Introdução, o termo “gestão” aparece inicialmente, no campo da educação, no artigo 206 da Constituição brasileira de 1988, ao falar da “...

gestão democrática do ensino público...”, e, posteriormente, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB., de 1996 que trata especificamente, em seu artigo 5º, dos “...*princípios orientadores da gestão democrática.*”^{xlvi}

A base desses princípios orientadores se apoia no conceito estratégico de “qualidade da educação” em torno do qual se estruturam suas atuais políticas, quando a demanda pela expansão do sistema, de modo a atender a massificação da educação deixou de ser o objetivo principal.

Casassús, numa perspectiva histórica, esclarece que

... a persistência do tema qualidade no centro das políticas educativas não seria possível se esse não estivesse sintonizado com os movimentos sociais maiores que conduzem as políticas em certos sentidos. A busca da qualidade em educação não poderia ser entendida se a situasse fora do contexto do movimento macrossocial que situa a educação no centro das políticas de desenvolvimento e de um movimento microssocial que situa a escola no centro da política — e no interior dela — ,o que por sua vez coloca os atores da comunidade educativa como os pilares do processo.(CASASSÚS,2000: 11)

Ainda sob orientação dos organismos internacionais, a descentralização e a gestão participativa devem seguir o modelo que tem a avaliação como espinha dorsal, sob o argumento que a comunidade escolar deve estar sempre informada do desempenho do conjunto da unidade escolar para que, através da maior participação comunitária, se busque mecanismos para alcançar maior eficiência e melhor qualidade educativa.

De maneira idêntica devemos refletir sobre o que sejam as políticas de gestão referidas nos textos que falam de reforma do ensino público, quando intentam adotar um modelo normativo nos moldes da gestão empresarial.

As políticas de gestão definem as diretrizes para execução das atividades das instituições educacionais, conforme os interesses em jogo no momento.

É imprescindível que elas expressem, de maneira clara e objetiva, as orientações técnicas e os procedimentos a serem adotados na consecução das diretrizes definidas em relação a cada campo de atuação em que o gestor irá executar as atividades na instituição, ressaltando a complexidade de fatores que interagem no conjunto de todo o sistema das atividades educativas fomentadas pelo Estado.

Na última década houve um crescente despertar para as questões internas relativas a administração de caráter gerencial na esfera do saber educacional, como de resto era esse o mesmo tom de todas as propostas de reforma do Estado. No entanto, constata-se que os estudos e pesquisas, nos limites de suas especificidades e características, são ainda incapazes de responder às demandas sociais e políticas face à real necessidade do reaparelhamento do Estado para governar, no sentido grego do termo que é o de dirigir a *res pública*.

Não é suficiente e aceitável que se faça o puro transporte dos conceitos da gestão empresarial que parte de referenciais e tem objetivos voltados às realidades concretas do seu campo de ação social, para a ação governamental dos decisores do Estado, mesmo que o apelo neoliberal para adoção de uma *cultura empresarial na gestão pública* tente se tornar hegemônica, respaldada na filosofia da excelência que, por seu turno, apoia-se na noção de que o mercado existe também no âmbito dos serviços prestados pela instituição pública.

Coraggio esclarece que o modelo econômico neoclássico leva a “... *assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos. E a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão.*” (CORAGGIO,1996: 97/98)

Essa forma de pensamento pode ser identificada na seguinte fala do Secretário da Educação:

...instalamos um processo inédito de avaliação de desempenho das escolas, e elas tendo conhecimento disto, puderam preparar melhor o seu melhoramento contínuo. Nós criamos as condições suficientes junto com as necessárias,...
(referindo-se à Qualidade Total) *... as idéias e os conteúdos que tinham podem ser perfeitamente aplicados para qualquer instituição pública ou privada, seja industrial, seja de serviço, porque tem: identificação de problemas identificação de causas fundamentais dos problemas, ataque àquelas causas, a forma de resolver problemas, o melhoramento contínuo, o levantamento permanente de dados, e o trabalho com processos.*

Essa é uma das falas em que se patenteia a concepção acima referida do “gerencialismo puro” como nos ensina Abrucio: “...*alguns gerencialitas mais radicais afirmam não existir diferença conceitual entre a administração de empresas privada e a administração pública.*” (ABRUCIO, 2002:184, cif. Murray. 1975).

O conceito econômico de eficiência transposto da empresa privada para o contexto da cultura dos serviços públicos relega, a segundo plano, os valores e o conteúdo político da administração pública.

Essa 'despolitização' da administração pública, aliada à ênfase no conceito de eficiência governamental, fez com que Christopher Pollitt (1990), um dos maiores críticos do modelo gerencial inglês, classificasse o manegeralism como um 'neotaylorismo', isto é, uma proposta calcada na busca da produtividade e na implantação de um modelo de gestão de empresa privada no setor público(ABRUCIO, 2001: 185)

Em relação Gestão da Qualidade Total em que a busca da qualidade está em relação direta com a “adequação” do produto às necessidades e exigências do cliente, a crítica em relação ao “consumidor-cliente” da educação não é um consumidor de bens como os disponíveis no mercado, mas um “consumidor de serviços públicos, onde não está presente a relação “compra-e-venda”. Nesta relação existe o cidadão, segundo Stewart & Walsh, citados por Abrucio, “... já que cidadania implica direitos e deveres e não só a liberdade de escolher serviços públicos.” (ABRUCIO, 2001:188)

Quando nos remetemos às respostas de nossos entrevistados, ao responderem sobre a justificativa para adoção da Gestão da Qualidade Total nas organizações escolares, podemos identificar a presença desses elementos, exemplificados dentre as muitas referências, com as falas:

Um dos fundamentos é a gestão centrada no cliente. A gente reconhecia [...] que o setor público educacional ainda não percebia o quanto era importante conhecer os seus clientes, as necessidades dos seus clientes. (da Coordenadora do Projeto Parceria Empresa/Escola)

Era para trabalhar a gestão da escola, enquanto os processos da escola [...] a gente estava querendo instrumentalizar com algumas ferramentas que pudessem auxiliar nos processos da escola. (da Chefe do Escritório da Qualidade)

*... os instrumentos da qualidade, a forma de fazer o **melhoramento contínuo**: os grupos de trabalho, o PADC – Planejamento, Administração, Desenvolvimento e Controle...^{xlix} (do Secretário da Educação)*

Citando Ishikawa, Turchi (1997) fala da “revolução” na forma de conceber a gestão, à medida em que o controle de qualidade envolve todos os escalões hierárquicos da empresa — do trabalhador de chão-de-fábrica aos altos executivos — no modo de pensar e gerenciar mudanças nos processos de produção. Cria-se, desse modo, a Gestão da Qualidade Total, com alterações fundamentais de atitudes e comportamentos de todos, indiscriminadamente.

A autora cita os focos da Gestão da Qualidade Total , “... *fruto de estudos de natureza acadêmica*” :1. O foco no cliente – que vai além de atender às suas expectativas, devendo a organização estar empenhada na melhoria contínua de produtos e processos; 2. Organização enquanto processo – que é a percepção de organizações como uma série de processos e atividades interligadas e 3. Melhoria contínua.

Constatamos a presença dos mencionados “focos” nessas afirmativas mas não encontramos menção às questões relativas à complexa cultura organizacional da instituição escolar que deveriam ser consideradas pelos idealizadores do projeto de transposição adaptada da Gestão da Qualidade Total para a Educação.

Identificamos naqueles pensamentos uma sintonia de idéias, objetivos e das ações implementadas pelo governo de Minas com o as orientações das políticas pragmáticas constantes da agenda das Nações Unidas que, através das realização das cúpulas mundiais se disseminaram tornando-se convencimento geral a necessidade da reforma do Estado, assim definida em *La Gestión Moderna de los Sistemas Educativos*¹

Apesar de que se reconoce que la cobertura de educacion básica ha ido acompaña da de un mejoramiento de la calidad. Mas aún, se teme que ésta ha descendido. Por eso, existe consenso en que se requiere un nuevo estilo de gestión, articulando la educación con las estrategias de desarrollo, fortaleciendo la dimensión democrática, estableciendo nuevas alianzas en torno de la educación, modernizando las modalidades de planificación y gestión...
(UNESCO.1994: 3)

Desejo acentuar com isto, que não se pode analisar as reformas de ensino, ou mesmo as medidas isoladas de mudanças no campo educacional, qualquer que seja sua natureza, como algo isolado de um contexto mais amplo que guarda o significado de um esforço internacional de equalizar mudanças consensadas *sobre el tipo de educación y su urgencia, lo que ha permitido incrementar los recursos destinados a la educación y mejorado su utilización.* (UNESCO, 1994: 7)

Podemos inferir, a partir daí, que as políticas para reforma do Estado no tocante à educação, recebiam apoio dos organismos internacionais, inclusive quanto a financiamento, se estivessem no rol das “consensadas”.

Nada há de estranho, portanto, que o “...*elemento novo, propuesto como orientador das políticas educacionais: a busca da eficiência e da produtividade...*” esteja inscrito no

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS EM MINAS GÉRIAS (MG.1993: 15) como sendo a Gerência da Qualidade Total. Sua aplicação especificamente na área educacional, segundo o relato de Lin Cheng Wen Tzeng mereceu um trabalho da equipe de consultores da Fundação Christiano Ottoni no sentido

...de adequar a metodologia à realidade das escolas estaduais de 1º e 2º graus do estado[...], com objetivo de oferecer aos profissionais da educação instrumental para melhor organizar o seu trabalho e seus conhecimentos educacionais. (TZENG,1994: 169)

Para a equipe de especialistas, acima referidos, a Gerência da Qualidade Total deve ser encarada, como explica Tzeng, como uma “... *nova filosofia gerencial que auxiliará as instituições educacionais a melhorara qualidade de seu trabalho, através de um novo enfoque nas suas atividades administrativas e pedagógicas.* (TZENG,1994: 173)

Contraditoriamente afirmam, logo a seguir, que a Gerência da Qualidade Total “...*não é nem contém uma proposta pedagógica...*”, ao mesmo tempo em que falam das mudanças substanciais na escola.

Estas colocações espelham uma conhecimento talvez não muito apropriado sobre as relações intrínsecas de tudo o que acontece dentro da escola com sua proposta pedagógica e as repercussões de todos as atividades desenvolvidas no espaço escolar. Para orientar nossa reflexão, compreendemos que os fatos que ocorrem no espaço de uma determinada organização, repercutem sobre todos que nele interagem. Desse modo, mesmo que a Gerência da Qualidade Total não tivesse implícita nela uma proposta pedagógica, sua prática no espaço escolar jamais estariam alheias e influenciando sobre as práticas pedagógica porque tudo o que acontece, especialmente na escola, tem significado educativo.

Apesar de ser a organização escolar um campo onde os estudos, particularmente no caso dos brasileiros sobre os quais mais procurei pesquisar, são bastante tímidos, e que para tentar compreendê-la necessita-se de recorrer e integrar diferentes áreas do conhecimento, partimos do princípio de que não se pode jamais separar as pessoas das

organizações, como nos parece ser o pensamento expresso nos escritos dos especialistas da Fundação Christiano Ottoni.

Este é um modo de pensar as organizações como historicamente construídas, no tempo e num espaço geográfico que lhe são específicos, sendo, por isso, constituída culturalmente pelos valores, crenças e costumes de pessoas concretas. Este é um modo de pensar indivíduos e sociedades a partir de Nobert Elias que nos ensina:

“A sociedade, com sua regularidade, não é nada externo aos indivíduos; tão-pouco é simplesmente um “objeto” “oposto” ao indivíduo; ela é aquilo que todo indivíduo quer dizer quando diz “nós”. (ELIAS,1990: 57)

O equívoco dos especialistas que conceberam e implementaram a Gerência da Qualidade Total em Educação, nos parece ser o modo de pensar indistintamente escola e empresa a partir de uma visão neutra e marcadamente técnica que, em momento algum leva em consideração as dimensões políticas e ideológicas contidas nas práticas, de todas as naturezas, da organização escolar.

A gestão, como uma área do saber que possui um campo autônomo – a organização, esta instrumentalizada para voltar-se para a organização escolar, necessita ser compreendida na amplitude de sistema, seja enquanto unidade organizacional de uma escola específica, geograficamente localizada e pertencente a uma determinada comunidade social.

Heloisa Lück analisa a gestão escolar sob o seguinte aspecto:

A gestão escolar constitui um a dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergeticamente organizada. (LÜCK, 2000: 7)

Podemos perceber a clareza do enfoque educacional de um pensamento pedagógico que, ao considerar as mudanças que impactam a escola, não está contaminado pela forma de pensar uma educação que vê na função social da escola

unicamente a de ser preparadora de mão-de-obra, na sua forma utilitária empobrecida pelo viés do mercado.

Coloca a escola frente aos desafios das “... *novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural...*” dos tempos atuais, sem ignorar as questões que definem as relações sociais no âmbito das relações históricas globalizadas e da macroeconomia, porém ressalva a função social da educação escolar quando afirma a necessidade de garantir

... o avanço dos processos sócio educacionais [...], orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2000: 7)

Porém, dentre todas as falas de Lück, chamo atenção para a que diz que a aprendizagem escolar não ocorre apenas na sala de aula, “... *mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona...*” Essa afirmação vem ao encontro de nosso ponto de vista: que a Gestão da Qualidade Total Educação deve ser vista também como processo educativo a partir do momento em que integra as práticas escolares. Portanto, culturalmente, sua identidade empresarial funciona simbolicamente dentro da escola, e torna-se, retomando Gentili “...*uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para a maioria.* (GENTILI, 1996:67)

CAPÍTULO 3

ESTADO E CULTURA

Temos por objetivo primeiro neste capítulo abordar estado, nacionalidade cultura, sob a forma de notas para melhor situa-los no âmbito do entendimento que consideramos necessário: aquele da fala da qualidade total.

Não havendo possibilidade de pensar esses temas de forma apartada, seja de seus sentidos mais amplos no conjunto das sociedades humanas, seja quando se manifestam no microcosmo das organizações humanas nessas mesmas sociedades, intentei conduzir as reflexões para delimitar e apoiar nossa compreensão no conjunto das análises apresentadas.

É uma constante nos textos referentes à qualidade total e gerência ou Gestão da Qualidade Total a menção aos elementos da cultura como um dos fatores fundamentais a serem considerados, seja referindo-se à cultura de uma determinada nacionalidade — entendida aqui como a forma singular que uma sociedade inteira pode assumir — seja no sentido de cultura organizacional ou empresarial, apresentada com a possibilidade para ser desenvolvida pela ação intencional de uma dada liderança.

Quanto à cultura, nos sentidos convergentes da antropologia e da sociologia, entendemos que ela não é algo que se possa pensar a não ser no conjunto e na reciprocidade dinâmica das relações dos indivíduos em sociedade. Estes, à medida em que estabelecem relações com seus semelhantes, com indivíduos de outras espécies animais e com a natureza física que os rodeia, na busca constante da sobrevivência, utilizam-se da técnica instrumental e do pensamento, tendo por objetivo a reprodução da própria espécie e de riquezas.

Desse modo, dão origem ao substrato para insurgência de manifestações das culturas, recriadas diariamente como modo de pensar e de agir dos indivíduos detentores de uma visão particular, em dado tempo e lugar, todos eles identificados numa nacionalidade.

Clifford Geertz (1989) resume essas idéias, falando com propriedade de cultura como sendo “ as redes de significados” em constante movimento envolvendo todos os seres

humanos.

As culturas — argumentam os antropólogos — se constituem, à medida que se constitui também a história de cada indivíduo e das sociedades, no conjunto das relações entre atores sociais, no tempo e no espaço, assim como nas contradições delas originadas, objetivando-se nas formas de comunicação criadas por esses mesmos indivíduos. A cultura, enquanto experiências compartilhadas entre pessoas, é que imprime sentido à vida dos indivíduos.

Entendida a cultura com esse sentido dinâmico, podemos também buscar entendê-la como possível de ser identificada através de elementos específicos e característicos, de espaços definidos, ou seja, uma dada cultura que se encontra circunscrita a uma determinada forma de organização socialmente desenvolvida.

É importante ressaltar que, ao se isolar a forma específica de manifestação cultural de uma organização, não se pode jamais perder a perspectiva de que ela não está realmente isolada, isto é, estremada de qualquer comunicação ou incólume ao que se passa nos conjuntos micro-sociais com os quais convive, se relaciona e se acha envolvida, uma vez que os indivíduos que nela se relacionam, relacionam-se em diferentes outras organizações, assim indefinidamente, construindo a “rede de relações” sociais a que se refere Elias (1996).

Em todo os tempos e lugares, as reciprocidades das trocas se processam dinamicamente e independem das vontades, sejam as de ordem pessoal sejam as de determinados grupos.

3.1 Nação e Estado nacional

Os desdobramentos que se seguem, de modo natural à abordagem do conceito de cultura, remetem-nos à necessidade de ser colocado objetivamente o que entendemos por Estado e, mais especificamente, o que seja o Estado nacional tal como se apresenta historicamente em nossos dias porque é a cultura o elemento de entrelaçamento entre Estado, nação e nacionalidade.

A vinculação que intentamos estabelecer coloca-se como facilitadora da

complexa tarefa de localizar o sentido economicista que tem sido a referência paradigmática do Neoliberalismo — que se prenuncia com o processo pós-crise do petróleo, na década de 70 e ^{li} emerge triunfante com o marco temporal na queda do muro de Berlim e o final da Guerra Fria — e os governos dos Estados nacionais contemporâneos.

Tendo clara essa vinculação, buscamos compreender o nexo entre Reforma Educacional e os interesses de grupos empresariais e seu manifesto apoio à utilização da Gestão da Qualidade Total na Educação mineira.

Tomamos de T.Kuhn, conforme consta em Outhwaite, Bottomore et al. (1996) o conceito de paradigma, como sendo “... *o conjunto de pressupostos gerais, as leis e as técnicas para sua aplicação, adotados pelos membros de uma comunidade científica.*” Porém, à medida em os paradigmas se disseminam no campo social, eles se solidificam ideologicamente e se constituem em crenças: adquirem uma “vida própria” e passam a explicar as relações entre os sujeitos e os objetos, e o pensamento passa a emitir juízos com base nas suas “verdades” únicas e imutáveis, como se não houvesse outro modo de conceber a realidade, e um só alternativa, tal como um molde que somente permite um recorte.

Isso torna-se claramente perceptível quando tomamos por referência a Gestão da Qualidade Total e sua sustentação ideológica Neoliberal.

Tanto a sociologia como a ciência política concordam que o Estado ^{lii} possa ser entendido a partir de uma composição que incluiria três elementos de caráter eminentemente monopolista e legítimo: o monopólio legítimo da cobrança de impostos; o monopólio legítimo da violência e o monopólio legítimo para a criação de leis, monopólios esses, legitimamente exercidos dentro de um dado território geograficamente delimitado e historicamente definido .

Essa composição de elementos resultaria na criação de uma cultura política singular comum assumida e partilhada por toda a sociedade civil.

Weber (1999) acrescenta a categoria da dominação ^{liiiv} institucional, como elemento que perpassaria a sociedade, congregando os indivíduos que estão dentro de um determinado território a colocar, por vontade própria nas mãos de seus dirigentes e do corpo de funcionários burocráticos, os meios de dominação: as leis e os meios de coação

física legítima.

Fica assim legitimado o exercício da autoridade legal conferida pela ordem jurídica e política, que é tanto mais legítima quanto mais reflita a identidade comum do grupo, seus valores e crenças compartilhados, onde identificamos a presença da cultura. Essa abordagem também é importante para fundamentar a inscrição da burocracia enquanto categoria que possibilita o êxito da forma capitalista de produção nos Estados nacionais, desde seu aparecimento aos dias atuais.

Impossível deixar de considerar a instância histórica que amplia as possibilidades dos modos de se apreender a idéia do Estado tal como se apresenta no tempo presente. Isso acrescenta condições para desenvolver uma forma dinâmica de interação presente-passado, à medida em que coloca na pauta da análise elementos concretos de uma herança que não pode jamais ser desconsiderada.

Otto Bauer e Michel Beaud, são bastante esclarecedores em seus textos que identificam a estreita correlação existente entre Estado e capitalismo, em tempos e contextos históricos diferentes. Bauer nos escreve em “*A Nação*”, um dos textos organizados por Balakrishnan (2000) em “*Um Mapa da Questão Nacional*”, que “... o capitalismo sempre precisa do braço forte do Estado para levar adiante seu impulso de expansão.” (BAUER, 2000:79)

Em Michel Beaud encontramos a complementação explicativa de Bauer, ampliando a visão mais atual dessa fusão entre Estado e capitalismo :

Um dos fatos mais importantes para se guardar é a importância do Estado no próprio nascimento do capitalismo; é também, de um modo vinculado, a dimensão nacional da formação do capitalismo: não há capitalismo sem burguesia; e esta se fortalece no âmbito do Estado-nação, ao mesmo tempo que se forja a realidade nacional; é neste âmbito que foi progressivamente criada, modelada, adaptada a mão-de-obra necessária. Enfim, para o capitalismo dominante, para a burguesia triunfante, o âmbito geográfico de atividade é o mundo: é em escala nacional que ela obtém a mão-de-obra e as matérias básicas que ela vende, transaciona, pilha.

Desde sua formação, o capitalismo é nacional e mundial, privado e estatal, concorrencial e monopolista. (BEAUD,1999: 63)

Essas transformações históricas concretizaram-se num processo lento e convergente, e foi no último quartel do século XVIII com as Revoluções Americana e

Francesa que, dada a conjugações de condições ideais, surgiu o tipo histórico desse Estado nacional, com características singulares próprias das sociedades ocidentais, fruto da fusão do Estado moderno e de nação moderna.

Habermas, que também tem seus escritos em Balakrishnan, do ponto de vista sociológico, acrescenta

... o cerne institucional desse Estado moderno é formado por um aparelho administrativo legalmente constituído e altamente diferenciado, que monopoliza os meios legítimos da violência e obedece a uma interessante divisão do trabalho com uma sociedade de mercado que é livre no tocante às funções econômicas. Com o apoio dos militares e da polícia, o Estado preserva sua autonomia interna e externa... (HABERMAS, 2000:297)

Em se tratando de nação, dada a complexidade semântica que o termo implica, não há uma definição consensual.

Retomando o pensamento de Habermas nesse mesmo texto, ele nos informa sobre a evolução histórica do sentido de nação, inicialmente reconhecida como sendo a comunidade de indivíduos que, habitando determinado território, mantinham-se unidos por possuírem uma ascendência e língua comuns, sem estarem integrados à forma política de Estado existente à época.

Somente na idade moderna é que o termo nação adquiriu significado político.

As pesquisas nos conduziram a entender que o significado político de nação se fortalece à medida em que, num processo histórico de construção através das transformações histórica, econômica e culturais das relações sociais, será o cidadão do povo aquele que vai legitimar o poder do Estado através da sua participação na vida pública e não mais o poder divino.

É também ele quem novamente nos levará a melhor compreender de que forma se deu a passagem da soberania da realeza (legitimada pelo poder divino) para a soberania popular (que legitima o poder do Estado), na medida em que os direitos conferidos aos súditos de forma paternalista, se transformaram em direitos civis do cidadão do povo:

O Estado constitucional é concebido como uma ordem política voluntariamente estabelecida pela vontade do povo, de tal modo que os destinatários das normas legais podem compreender-se, ao mesmo tempo, como

autores da lei. (HABERMAS,2000.: 301)

A quantidade, a complexidade e a diversidade das culturas humanas que se interpenetram e se inter cruzam no interior das inúmeras unidades políticas definidas pelas fronteiras geopolíticas, não nos permitem delimitar quais grupamentos culturais ou políticos poderiam, hoje, ser caracterizados como nação, com razoável margem de segurança.

Mesmo no interior de uma determinada sociedade organizada podem existir e coexistir subgrupos politicamente distintos, assim como subgrupos com diferenciação cultural referente à língua, falando diferentes dialetos e pertencendo ao que se designa por nação.

Referimo-nos, logo no início do capítulo, à “cultura de uma determinada nacionalidade”.

Estes são dois campos, que aparecem nos textos como estando em constante movimento. São diversas as abordagens oferecidas dada sua complexidade, mas com Bauer encontramos suporte conceitual pertinente à condução da linha de estudos a qual nos identificamos. O autor assim traduz seu pensamento:

Preparada, de um lado, pelo darwinismo, que se superpôs ao materialismo nacional, e, de outro, pela pesquisa histórica, que substituiu a explicação da evolução histórica em termos do místico espírito popular pela demonstração dos processos econômicos que determinam a evolução da nação, a concepção materialista da história pode compreender a nação como o produto jamais concluído de um processo em constante andamento, cuja grande força motriz são as condições de luta humana com a natureza, as transformações das forças produtivas humanas e as mudanças nas relações humanas de trabalho. Essa concepção faz da nação uma entidade histórica. (BAUER, 2000:63)

Em relação à questão da nacionalidade, nossa opinião, com suporte nesse mesmo autor, é que podemos compreender o que ela seja, a partir do conceito de caráter nacional, por ele definido como

... o complexo de características físicas e mentais que distinguem uma nação de outra [...] em termos de uma cultura comum que se constitui [...] de um lado, pelo cultivo de propriedades físicas definidas, através da luta pela vida, e pela transmissão desses propriedades aos descendentes através da hereditariedade natural; de outro, pela produção de valores culturais particulares e por sua

transmissão aos descendentes através da criação, do costume e da lei, como efeito da comunicação entre os povos. (BAUER, 2000 48-49)

O autor sustenta ainda que o caráter nacional é mutável, isto é, deve-se atentar para o fato de se dar em um período de tempo definido.

Com o embasamento proporcionado pela pesquisa realizada, a concepção que assumo, e estará todo o tempo subjacente nas análises que desenvolvo, será aquela de cultura entendida como elemento determinante do modo singular de pensar e de agir dos indivíduos identificados numa determinada nacionalidade, em um dado tempo e lugar — a sua visão particular de mundo que define a sua maneira de agir e reagir em relação ao conjunto de coisas e indivíduos que fazem parte dos universos com os quais estabelece contatos.

Essa aludida concepção será elemento fundante da cultura organizacional da empresa privada e da instituição pública, independente da formação social a que pertençam..

Importa deixar bastante claro que a consistência do Estado nacional somente foi possível através da identidade coletiva das sociedades que se reconheciam como nação, isto é, foi sua identidade cultural que deu o fundamento capaz de suportar a identidade nacional, possibilitando aos habitantes de um determinado território perceberem-se responsáveis e comprometidos uns com os outros — aí se encontra o significado político do Estado nacional.

É indispensável sublinhar a necessidade que nos orientou para estar alerta e não abrir o leque das análises a tal ponto que isso implicasse numa interminável discussão que, podendo até mesmo ser rica, não se mostra pertinente no momento, levando-se em consideração o nosso propósito, mas não poderia deixar escapar, dos autores que tratam do Estado, a posição do Antropólogo Guillermo Raúl Ruben.

Os autores que falam sobre Estado e nacionalidade ate agora referidos são, em sua totalidade, europeus. Em Ruben encontramos uma interessante abordagem que discute a *validade* da discussão sobre identidade nacional para países da América Latina, do ponto de vista da base teórica desenvolvida por Habermas denominada “normativa”, com observação:

Estudar a sua pertinência e sua viabilidade para o contexto que denominamos

periferia [...] é, pela própria força de penetração que as idéias surgidas nos países centrais exerceram (e ainda exercem) na formação do pensamento social periférico, simplesmente um imperativo.(RUBEN,1995: 79)

A análise feita por Ruben interessou-nos porque ele a centra sobre os empresários latino-americanos particularmente presentes nessa pesquisa, personificados por empresários brasileiros, e porque afirma ser a educação formal um dos veículos no qual *as idéias, práticas e representações de nação, povo, pátria e nacionalidade encontram ... [espaço para serem disseminadas] ... nas sociedades contemporâneas.*

(RUBEN,1995: 75)

Sobre o empresário, acrescenta:

Porém, o que o caracteriza primordialmente não é essa situação marginal relativa às classes sociais. Esta é de fato, mais uma consequência de seu principal atributo: a possibilidade de materializar a realização de combinações novas entre os diferentes fatores de produção e as inovações tecnológicas.
(RUBEN,1995: 76/77)

Nosso propósito é estar introduzindo as discussões feitas por Ruben^{lv}, chamando atenção para a importância de se pensar a questão da nacionalidade latino-americana e do agente social identificado como empresário, a partir do foco centrado no que o próprio autor designa por “redes sociais complexas” formada por empresários latino-americanos.

Destacamos do texto, além dessa nova aproximação da questão da nacionalidade, aquilo que faz sentido em nossa pesquisa que é a relação entre os interesses da classe empresarial brasileira quanto á educação básica das classes populares.

A classe capitalista, constituindo-se num campo de poder, tem sempre de ser investigada no contexto histórico que a definiu, porque não é abstrata, mas historicamente constituída.

Para entender a forma como historicamente se consolidaram as relações entre o Estado, os interesses capitalista e a educação retomei pela sua gênese, a história da educação em nosso país, na tentativa de entender como o poder de uma determinada classe, no caso a capitalista, define o sentido da educação pública nacional. Isto será visto no Capítulo III, a seguir.

3.2 A Cultura das Organizações Sociais: Empresa privada e Instituição pública

O interesse que nos move, quando pensamos a respeito da necessidade de estabelecer distinção entre o que seja empresa privada e instituição pública e da cultura como elemento comum a ambas enquanto organizações, vai no sentido de melhor nos ajudar a compreender a especificidade de cada uma delas.

A distinção é fundamental, não apenas por causa da necessidade de se utilizar uma terminologia adequada para ser utilizada na, mas porque define a natureza das relações materiais e humanas que se passam em seu interior, o significado social e o papel que desempenham nas sociedades onde se inserem e atuam, seja econômico, seja político ou de outro teor.

Fechando mais ainda nosso foco, estamos interessadas particularmente em distinguir o que seja a empresa privada capitalista e a instituição pública escolar com objetivo de reunir elementos para as análises relativas à nossa pesquisa.

Buscamos, para tanto, uma compreensão de que as organizações desenvolvem formas de culturas com elementos e características que lhe são próprios, as culturas organizacionais. As que interessam a nossa pesquisa são, tanto a cultura organizacional empresarial privada como a cultura organizacional da instituição pública,

Para conceituar o que seja a cultura organizacional, tomamos de Fleury a referência que faz ao pensamento que Edgar Schein, para quem

... cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos (basic assumptions) que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas. (FLEURY, 1996: 20)

As organizações são as entidades sociais que organizam a produção, definindo as formas pelas quais os indivíduos se colocam e atuam produtivamente nas sociedades.

Tradicionalmente, as organizações são descritas como tendo uma fronteira relativamente identificável, objetivos relativamente específicos, tarefas diferenciadas com clara divisão do trabalho, estrutura para coordenar atividades diversas, autoridade legítima da qual se investem certos membros e um conjunto de procedimentos de gestão que permitem seu

funcionamento eficaz.

Richard H.Hall nos alerta que “...*As discussões sobre definições podem ser lesivas.*” (HALL,1984: 20), porém uma tentativa de chegar a esta definição, pode ser necessária.

Neste momento, a tentativa de caracterizar diferentes formas de organização não vai no sentido de restringir a discussão numa análise limitada nem tão-pouco ampliá-la nos rumos mais amplos do campo do estudo das Organizações em geral. Temos em mente o interesse de buscar um modo de distinguir entre duas formas de organização específicas que nos interessam: a organização de natureza empresarial e a de natureza pública comumente denominada organização institucional

Enquanto objeto central da nossa pesquisa, o Sistema Público de Ensino do Estado de Minas foi considerado segundo um propósito definido, qual seja, para a análise do processo de transposição de um modelo de gestão empresarial fabril escolhido para dar suporte ao projeto de gestão escolar enquanto componente do ProQUALIDADE, .

Isso demandou que tivéssemos claro o que estou definindo como organização empresarial fabril ou comercial e o que seja uma instituição pública, no caso as escolas pertencentes a um sistema público de ensino.

A distinção entre organização sob forma de empresa e organização sob a forma instituição encontra-se em Outhwaite, Bottomore et al. (1996), que explica a noção de organização em geral, mais freqüentemente usada nas ciências sociais, como sendo uma unidade de pessoas e grupos separados pela divisão de trabalho mas também cooperando mutuamente. Instituição é uma organização com caráter de maior permanência e com uma associação que possui um compromisso social universal voltado para o bem comum enquanto a Empresa é uma organização que tem por função essencial o lucro e que o aspecto empresarial é um elemento de ação humana.

Esta pode ser identificada como uma forma simplificada de fazer esta distinção, mas ela nos basta, no momento.

É preciso sublinhar que distinguimos a escola como uma organização institucional que tem sua especificidade e enorme complexidade, podendo ser analisada a partir de várias alternativas, sem jamais podermos considera-la independente de seu

entorno.

Todo o tempo estamos afirmando que a qualidade total origina-se na organização empresarial fabril e que a organização escolar constitui-se numa instituição de ensino público e é com mais esse argumento teórico que fazemos nossa análise.

A relação próxima entre as instituições escolares, que coordenam suas ações formando um sistema de educação escolar e o Estado, encontra-se no fato de que os sistemas de educação pública têm sua origem ligada à formação do Estado nacional moderno.

Ao se conjugarem os fatos em que se definem as condições objetivas para o desenvolvimento econômico com as condições culturais e políticas de uma nação, o Estado que comanda a organização burocrática, legal e de força das relações sociais, é que vai estruturar os aparelhos por meio dos quais irá exercer seu poder.

No caso da escola, ela será a instituição que mais condiz com as necessidades de preparação de mão-de-obra produtiva dado seu caráter disciplinador em todos os sentidos cujos elementos educativos, apontados por J. Gimeno Sacristán: “...*procedimentos simbólicos não-coercitivos, divulgação de uma cultura de acordo com uma idéia de nação [...] da conquista de uma certa igualdade...*” (SACRISTÁN,1999:210)

Os ideais de universalização da educação em geral se apoiam nos valores coletivos identificados na doutrina política designada liberalismo clássico que refletem uma concepção de mundo de uma época na qual passam a prevalecer as liberdades democráticas do cidadão considerado na sua individualidade.^{lvi}

O Estado se coloca como a instância coordenadora das políticas sociais e as elites dirigentes, enquanto corpo que comanda a sociedade política, são os detentores do poder para definir a educação, por eles posta como “de interesse universal da sociedade”.

Esta será uma educação que enuncia os atributos essenciais e específicos do mundo social como a única e verdadeira forma de construção da realidade, a partir do olhar de uma classe social – a classe burguesa.^{lvii}

Nesse ponto, vale relembrar a citação de Jeremy Rifkin: “*Na Era Industrial, foi a classe burguesa de proprietários de negócios que veio a dominar a esfera política e ditar os valores e normas sociais da sociedade.*” (RIFKIN,2001:148)

A partir dessas abordagens, explica-se o fato de que, nas condições histórico-econômicas dos países capitalistas do ocidente e, no caso que nos interessa, o Brasil, a classe capitalista empresarial não apenas expressa suas preocupações com as políticas públicas referentes à educação básica dos trabalhadores, como se coloca como sua mentora.

Para ilustrar, uso trecho de um artigo “Minas na dianteira da educação” de autoria do Presidente do Conselho de Educação da FIEMG, datado de 1993 :

A proposta da FIEMG foi de colaborar efetivamente com o Governo de Minas Gerais, que tem implantado políticas educacionais de alta relevância para o desenvolvimento do Estado.

[...] O modelo de gestão educacional de Minas torna-se paradigma para todo o país. E, nesse contexto, o Governo do Estado passa a considerar a qualificação da mão-de-obra como fator primordial para atração de novos empreendimentos, ao invés de entrar na guerra pelo incentivo fiscal. (Revista TECHOJE ^{lviii})

Aos nossos olhos, essa afirmação é mais relevante quando se relaciona seu conteúdo à informação do Chefe de Gabinete do Secretário da Educação, que em diálogo mantido conosco antes de iniciar a entrevista gravada, disse ter partido dele a sugestão para o Secretário propor à FIEMG a criação do Conselho de Educação, o que foi prontamente aceito. Dele também partiu a sugestão do nome para assumir a sua presidência ^{lix}.

A relação entre o pensamento de um órgão que representa a classe empresarial através de um agente indicado pelo alto comando administrativo da Secretaria de Educação deixa patente o sentido do pensamento economicista sobre a utilidade de uma educação voltada apenas para o mercado, como se à escola coubesse tão somente a *qualificação da mão-de-obra*, retirando dela o espaço para criação de conceitos filosóficos.

E mais, se a Reforma da Educação atingia o ensino fundamental, como se daria nela a propalada *qualificação da mão-de-obra*, se no currículo do ensino fundamental não consta a formação profissional?

Por hora deixemos que a questão fique latente, porém desejamos mantê-la sempre como pano de fundo do cenário da reforma da educação mineira.

3.3 O sistema público de educação e suas articulações com os interesses capitalistas

Quando retomamos os fatos, colocamos cada um lado a lado numa seqüência histórico-temporal, buscamos as resignificações que permitam-nos nos apoderar dos sentidos que conduzam a um modo de pensar as formas de interação entre educação, economia e sociedade e um modo possível de construir as bases para análise das falas dos sujeitos da pesquisa e dos documentos coletados, considerando os elementos de correspondência que encerram.

Tomamos emprestado do grego o termo *gênesis* na acepção de “... *formação dos seres vivos, desde uma origem ...*”, na ousadia de transpor o peso do sentido para o campo da educação. Dessa forma, buscamos melhor iluminar a influência de aspectos herdados dessa gênese, identificáveis e presentes nas na cultura das instituições escolares brasileiras.

Consideramos esse percurso de busca da compreensão da realidade, utilizando uma dentre as muitas formas de análises possíveis de entender como setores da burguesia brasileira se organizam no sentido de ocupar espaços importantes na definição das políticas públicas de educação, quando entendem como sendo de seu interesse.

Na análise que se segue, utilizamo-me de fatos da história do Brasil, não apenas numa perspectiva de sucessão cronológica, mas procurando situa-los no contexto e em relação aos acontecimentos históricos mundiais, a partir do viés das relações de produção enquanto processo social complexo, que fundamenta a construção das sociedades humanas em seus aspectos culturais e políticos mais significativos. Destacamos os momentos em que a educação escolar vai se colocando como um dos elementos definidores do caráter de nossa sociabilidade na medida em que o passado é trazido para o presente e também como vai, progressivamente incorporando elementos novos.

O que intentamos identificar foi uma conexão de sentidos que conduzam a uma compreensão do fato educativo na medida em que ele expressa seu tempo e é definido por ele, ao mesmo tempo em que encerra as contradições dos interesses das classes

sociais. Estas interpretam seus papéis e agem em função de sua conservação pela prevalência dos próprios interesses.

Não temos intenção de levar as análises para um modo de interpretação maniqueista de qualquer natureza. Desejamos clarear as possibilidades para interpretação flexível e não reducionista dos processos que envolvem a formação de nosso sistema educacional escolar. Reconhecemos que se trata de tarefa inesgotável, tanto pela dinâmica natural de seu constante desenvolvimento como pelas várias interpretações que permite.

Vamos conduzir uma linha de pensamento crítico com certa ênfase em momentos que julgamos significativos nos quais os elementos de ordem macro, em seus aspectos contextuais internacionais e nacionais, são filtrados e reinterpretados no campo da educação.

3.4 Gênese e transformações do Sistema Público de Educação no Brasil

Pois a imensa riqueza daquilo que foi produzido no passado é precisamente o que torna ilegítimo para nós o estabelecimento antecipado de limites sobre aquilo que o homem é capaz de produzir no futuro, ou imaginar que chegará um tempo em que a sua capacidade de inovação criativa estará esgotada e ele ficará condenado a se repetir por toda a eternidade. Assim, nós passamos a conceber o homem, não como uma combinação de elementos finitos especificáveis, mas sim como uma força mutável, infinitamente flexível, capaz de se manifestar de inúmeras formas, de acordo com as perenes e mutantes exigências das suas circunstâncias.

(Emile Durkheim, 1938)

Nesse momento, ao buscar a gênese da escolarização brasileira, o sentido não é o descrever o desenvolvimento progressivo de um dado sistema de ensino mas o de localizar as práticas remanescentes que continuam a orientar nossa forma de pensar a educação escolar.

A matriz de nossa educação encontra-se em Portugal não somente porque foram eles os “descobridores” que se apossaram das terras mas, sobretudo, porque foram os dominadores, impondo-se como um dos povos a nos transmitir de forma inalienável seus

elementos culturais, predominantemente durante o período colonial e imperial, isto é, por mais de trezentos anos.

Eles impuseram, tanto aos habitantes originais do território como aos escravos africanos, de quem foram os senhores, a sua língua e suas crenças, com irreparáveis danos às suas identidades culturais.

Amílcar Cabral, citado por Gadotti, sintetiza os resultados desse tipo de dominação no seguinte trecho de “*A arma da teoria: unidade e luta*”

A experiência do domínio colonial demonstra que, na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria um perfeito sistema de repressão cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve a alienação cultural da parte da população, quer por meio da pretensa assimilação dos indígenas, quer pela criação de um abismo social entre as elites autóctones e as massas populares. Como resultado desse processo de divisão ou de aprofundamentos das divisões no seio da sociedade, sucede que parte considerável da população, especialmente a “pequena burguesia”, urbana ou campesina, assimila a mentalidade do colonizador e considera-se culturalmente superior ao povo a que pertence cujos valores culturais ignora ou despreza.
(GADOTTI, 1995: 208)

Identificada a gênese vamos encontrar durante toda a História da Educação no Brasil a orientação política de descentralização do ensino fundamental, enquanto o ensino médio e superior eram objeto das políticas nacionais, voltadas quase exclusivamente para a formação das elites.

No período colonial, o sistema de ensino foi constituído através da parceria do Estado português e a Igreja Católica através do monopólio da educação exercido pela Companhia de Jesus que, a partir de 1564, receberá o “redízimo”^{lx}, instituído através de alvará de D. Sebastião .

O controle da nascente educação escolar se fazia não só através do controle direto das escolas locais como pela influência preponderante dos jesuítas na formação dos professores que perpetuaram através de séculos, as raízes do pensamento jesuítico, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus da colônia e da metrópole.

Raymundo Faoro, a respeito da atuação dos jesuítas no Brasil, assim se expressa:

Em todos os tempos, as culturas, quando se encontram, combatem, com o sacrifício de uma, num permanente processo de trituração interior, com a sobra da nostalgia idealizada da civilização perdida e soterrada, longínqua e

morta. Os desagregados e persistentes sentimentos, os costumes indígenas e negros nada puderam contra o núcleo europeu da cultura, que a língua e a ética expressaram: os jesuítas levantaram uma barreira à desintegração da herança cultural de eram depositários e de que foram, na colônia, os mais autorizados representantes e os propagadores mais ardentes. As águas que colheram nas fontes da Igreja e nas tradições da Metrópole e que fizeram derivar das altas cumeadas de seus colégios, derramaram-se pelas duas vertentes, — a das senzalas e a das aldeias de índios.(FAORO:1998:201)

3.5 O surgimento do incipiente ensino público estatal no Brasil.

Durante o século XVIII, em Portugal e seus domínios assim como na Europa e em outras colônias da América, são expulsos todos os membros da Companhia de Jesus que, de modo especial na colônia brasileira, eram detentores de enorme poder de domínio social constituído pela hegemonia na formação escolar de crianças e jovens, no poder espiritual pela via religiosa e pela sólida base econômica florestal que conseguiram estruturar, a partir das missões de evangelização dos povos nativos.^{lxi}

A mudança na orientação do ensino, isto é, a mudança na configuração particular das formas pensadas, selecionadas e instituídas para se conformar os sujeitos a objetivos previamente definidos, já denota uma estratégia racional, via um esforço público, no sentido de um aprimoramento social com objetivo bem explícito: formar indivíduos para uma determinada prática social.

A intencionalidade, agora expressa, não é mais a da educação jesuítica que levasse a uma compreensão das relações do homem com o mundo a partir dos compromissos com os princípios religiosos e morais do Cristianismo.

“Surge, com isto, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo Estado e para o Estado.” (RIBEIRO, 1986:37)

Isso se torna realidade na colônia após dois séculos —1549 a 1759 — em que os jesuítas mantiveram, no Brasil, o ensino subsidiado com recursos públicos.

Mesmo tendo a reforma pombalina rompido com a hegemonia e o controle dos jesuítas sobre a instrução, ao propor a abertura curricular a novos conteúdos e acesso a uma bibliografia mais científica nos moldes do Iluminismo, não se pode abrir mão dos

mestres com experiência calcada na pedagogia do *Ratio* e naturais resistência à mudanças, mesmo porque marcadamente ideológicas.

Fez-se a primeira reforma do ensino no Brasil sem recursos humanos preparados para realizar as mudanças e sem previsão de fontes de recursos financeiros para seu custeio, problemas que irão se repetir em todas as reformas posteriores, como parte estrutural da educação nacional: a falta de recursos humanos, mesmo que localizada regionalmente, e a falta de previsão orçamentária de recursos financeiros para consecução das mudanças propostas.

Nasce o sistema público estatal de educação, mantendo intactas todas as formas de exclusão, discriminação e marginalização praticadas nos primeiros duzentos anos de colonização.

A educação escolar primária e secundária não sofreu grandes transformações, nem sequer quando da vinda e permanência da Família Real para o Brasil, que passa a condição de Vice-Reino, em 1808.

Da mesma forma, a Independência em 1822 não trouxe mudanças para a educação escolar na nova nação livre. Não faltaram idéias e projetos. Faltavam recursos materiais e humanos e a vontade política por parte daqueles que não concebiam povo com direitos democráticos.

“A educação teria de arrastar-se através de todo século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada.” (WEREBE, 1994:31)

Os adjetivos com os quais Werebe qualifica a educação nascem das políticas educacionais, quando o governo imperial do Brasil descentraliza “os negócios” da educação que, se antes centralizados não contavam com um órgão que definisse seus rumos, ao passar a responsabilidade para os governos das províncias, novamente não considerou as questões pertinentes ao financiamento e as definições quanto às diretrizes que dariam uma organicidade ao conjunto do sistema público de educação escolar nacional.

O Estado imperial brasileiro nasceu do transplante do modelo da burocracia joanina com todos os remanescentes dos quadros administrativos herdados do governo da colônia. Nasce transplantado e não consegue uma identidade que lhe dê sustentação.

O aparelho administrativo é posto a serviço das elites dominantes do país afundado em suas dificuldades financeiras, procurando firmar-se num mundo que passava por profundas transformações na ordem econômica. Mas o Brasil irá por todo o período imperial com um governo centralizador, conservador e oligárquico, servindo a uma sociedade escravocrata que manteve seus padrões aristocráticos.

Nesse meio, irá prevalecer a concepção de educação através da organização do sistema ensino subordinado aos interesses e aos valores que se refletem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais hegemônicas de uma sociedade, na qual a maioria dos indivíduos permanece excluída, discriminada e marginalizada, não sendo a educação entendida como direito de todos indiscriminadamente pelo acesso, em igualdade de condições, ao conhecimento e à formação proporcionados pela educação escolar.

A educação escolar brasileira, nascida sob o signo da exclusão, da marginalização e da discriminação reafirma seus elementos fundantes e se confirma como instrumento de **exclusão, discriminação e marginalização** na medida em que sua função é a de demarcar espaços sociais de privilégios para quem a possui.

- **Exclusão** explícita dos negros escravos, privados de acesso a qualquer tipo de instrução, mesmo para as crianças, porque não eram sequer considerados como possuidores de uma alma que lhes conferisse a condição de pessoa humana;
- **Discriminação** dos índios a quem era dirigida uma educação distinta, que desconhecia ou desconsiderava sua língua, seus valores e sua tradição, e restringia-se aos princípios de cunho missionário, com objetivo de integrá-los à cultura civilizada cristã;
- **Marginalização** das mulheres e das classes sociais populares porque impossibilitadas do acesso e de participar da educação escolar pela não oferta de ensino em igualdade de condições para todos.

Paralelamente, toda a sociedade era excluída pela censura de acesso aos conhecimentos e avanços científicos considerados ameaçadores a fé cristã e à liberdade de pensamento assim como pela formação pedagógica de indivíduos sem espírito crítico.

3.6 Escola pública para as massas e o nascimento do Estado nacional brasileiro

Desde a segunda metade do século XIX, por exigência das sociedades nas quais prevalece o modo de produção baseado no capitalismo industrial e nas quais são altos os índices de concentração demográfica em centros urbanos, expande-se o ensino primário gratuito nas escolas públicas como consequência das emergentes necessidades de leitura e a escrita, fazendo com que a educação escolar se torne um pré-requisito para o desenvolvimento.

A escola, tal como a conhecemos hoje, concretizou-se quando o Estado nacional moderno assumiu a institucionalização da escolarização em massa, dentro do conjunto das profundas transformações nos padrões de produção e reprodução promovidos pela Revolução Industrial.

No momento em que se torna estado independente — 1822 —, nosso país convive com as repercussões mundiais das mudanças em todos os campos das relações sociais e políticas originárias dos princípios liberais e democráticos da Revolução Francesa e com as mudanças provocadas pela Revolução Industrial, com o “... *triunfo completo do capitalismo*”.

É o capitalismo industrial que se expande da Inglaterra para todo o mundo ocidental, com as condições proporcionadas pela conjugação de fatores: instalação da indústria mecanizada utilizando-se dos motores a vapor, de mão-de-obra abundante nas grandes cidades, da acumulação de capitais e do progresso econômico rápido proporcionados pelo período anterior de expansão da agricultura. É uma forma de capitalismo independente do capitalismo comercial. (HOBBSAWN, 1979)

A concentração de muitas pessoas vivendo em aglomerados urbanos, define a crescente demanda por escolarização em função da emergência para que essas pessoas dominem os sistemas de comunicação através de símbolos que, por seu turno, é o que viabiliza uma organização das relações sociais. Há necessidade de conhecimentos, das “leituras” de símbolos e da interpretação de seus sentidos coletivos. A comunicação necessita ter os elementos de sua reificação expostos para serem apossados por um número cada vez maior de indivíduos.

Internamente no Brasil, há o avanço da nascente camada média formada por profissionais liberais, funcionários do Estado, intelectuais, comerciantes e pequenos proprietários agrícolas, oriundos dos progressos econômicos e da liberdade comercial iniciada no período do vice-reinado com a abertura dos portos, revogação da lei que proibia a manufatura, a construção de estradas e a imigração de colonos europeus.

A escravidão começa a se tornar um incômodo moral e apresenta-se como uma contradição estrutural para uma nação que lutou pela sua própria liberdade e que se organiza para firmar-se como um Estado autônomo.

A antiga cultura do café, introduzida no Brasil em 1727, inicia sua expansão, estando ainda a cana-de-açúcar e o algodão em fase favorável. (PRADO JUNIOR, s.d.) A riqueza cafeeira será a base da última das grandes elites aristocráticas rurais em nosso país, seguindo os passos dos senhores de engenho e dos grandes mineradores.

3.7 A função da educação escolar numa sociedade que se transforma

A herança educacional recebida pela República foi a de um ensino primário deficiente, com um corpo docente em geral leigo ou mal preparado; uma escola secundária — ministrando um ensino predominantemente literário, livresco — com finalidade propedêutica, mantida principalmente por entidades privadas e destinada aos filhos das classes mais abastadas; um ensino superior fragmentado, formando sobretudo bacharéis em Direito, com pouca atenção aos estudos das ciências e nenhuma realização no campo da pesquisa científica. (WEREBE, 1994:37)

A abolição da escravatura, a maciça imigração européia constituída de trabalhadores braçais de nacionalidades diversas e a proclamação da República com seus novos cidadãos serão os marcos da sociedade brasileira. Uma sociedade terá que adaptar-se ao regime de trabalho livre

Os negros serão, a partir da abolição da escravatura, incluídos na sociedade através de um processo perverso de **marginalização discriminatória**, com a qual ainda convivemos.

A marginalização discriminatória é tanto mais perversa quanto mais ofusca, engana, burla, ilude e priva da fala indivíduos na medida em que “faz-de-conta” que são

pessoas de direito iguais a todos, mas os intercepta, retém, coloca obstáculos no percurso de suas vidas em sociedade.

A concentração de capitais, que provém em sua parte mais expressiva da agricultura, faz desenvolverem-se também diferentes empreendimentos industriais e agrícolas, no último quartel do século XIX.

A sociedade iniciava sua transformação da base rural-agrícola para urbano-comercial, dando impulso ao processo de alteração de distribuição demográfica, com todas as conseqüências dela advindas.

Será neste final do século, que a sociedade brasileira irá assistir ao processo de formação da classe operária, cujo núcleo de trabalhadores dos setores ferroviário e portuário constitui o embrião do proletariado urbano industrial. (Fausto, 1977)

Em relação à educação escolar, as reformas que se sucedem irão encontrar as barreiras de sempre e não há medidas concretas para superá-las. As políticas seguem as definições postas pelas perspectivas da elite da aristocracia rural ainda dominante.

A incipiente camada média da população ainda não possuía um projeto político próprio nem identidade cultural nacional mais definida, já que tinha os olhos postos e aspirações referenciadas em modelos estrangeiros, completamente apartados de nossa realidade histórica, econômica e cultural.

O conjunto dos trabalhadores permanecia sistematicamente marginalizado sem presença marcante quanto a reivindicações de políticas sociais que atendessem a seus interesses. Estamos no momento que os historiadores designam por 2ª Revolução Industrial,

Esse é o momento no qual prosperarão as idéias sobre as mudanças que a todos afeta. São tentativas de explicar a lógica da exploração do trabalho.

Há uma tomada de consciência do atraso nacional em matéria de educação e os movimentos populares fazem exigências e reivindicações para expansão da instrução pública fundamental e para modificar o ensino secundário enciclopédico e basicamente literário.

Isso se dá à medida em que o povo percebe a expansão e consolidação do parque industrial brasileiro e acentuam-se as reivindicações no sentido de melhores condições gerais de trabalho, salário, descanso semanal remunerado, indenizações por acidentes no trabalho e outras, mais específicas, quanto ao trabalho da criança e da mulher.

Quanto ao ensino profissionalizante, permanece a tradição de destinar-se apenas aos pobres, ainda que houvesse expansão do parque industrial brasileiro e, supostamente, a ampliação das exigências para a formação profissional de forma ampla. (RIBEIRO, 1986).

As pressões por escolarização tornaram-se mais fortes na proporção em que crescem as camadas médias da população^{lxiii}, sobretudo nas cidades, juntamente com reivindicações de participação noutros setores da vida política e econômica.

A Constituição Republicana separou a Igreja do Estado, e estabeleceu a gratuidade, obrigatoriedade do ensino primário e o sistema de ensino em cada estado orientava-se pela opção descentralizadora, em observância ao princípio federativo.

Permanecem os problemas estruturais da educação escolar no Brasil e intransponível o fosso entre o idealizado e a realidade. Conservam-se intocados os mecanismos mantenedores da impossibilidade de acesso à educação escolar para as camadas populares da sociedade: a não oferta equitativa de ensino como política social prioritária.

Agrava-se o problema social do analfabetismo numa sociedade na qual se solidificam as bases de organização demográfica na forma urbana em que “... *mais de dois terços da população em idade escolar são [...] excluídos da escola, por completo..*”. (CUNHA,1995:155)

Mas a grande reforma do ensino brasileiro, proposta por Benjamin Constant, resultou inócua porque não contou com *o apoio político das elites* receosas de que se rompessem “... *os valores e padrões da velha mentalidade aristocrático rura*”^l. (ROMANELLI, 1987:42)

Trata-se da mentalidade conservadora, reagindo e rearticulando seu poder de classe econômica e socialmente dominante no sentido de impedir qualquer fato que possa gerar a possibilidade de renovação nas relações sociais, sedimentando um modelo de sociedade em que se acentuam as diferenças entre os que têm e os que não tem. Porém, não se trata de considerar a educação como portadora de um poder único de redenção e revolução; trata-se de entendê-la nos limites de ser um dentre tantos outros espaços de luta em sociedades de classe nas quais as pessoas se propõem a estabelecer relações democráticas de convivência, porém, como o próprio capitalismo a considera,

com primordial poder de transformação dos indivíduos e de suas capacidades de viver e produzir.

Retrocessos e retomadas marcaram as seguidas reformas educacionais, restando, ao final, o mérito de buscar uma sistematização no desenvolvimento do trabalho de educação escolar, imprimindo-lhe um caráter de política nacional de educação.

3.8 Os impactos das ideologias e das novas demandas políticas, econômicas e culturais sobre a educação escolar

O período que se seguiu à 1ª Guerra, inicia um tempo de discussões ideológicas oriundas de movimentos políticos que surgiram no cenário mundial.

Inicia-se, a partir de 1920, o ciclo das inovações educacionais nos Estados federados brasileiros, nos moldes da Escola Nova^{lxiii} — movimento iniciado na Europa, em fins do século XIX, que procurava transformar as normas tradicionais da organização escolar.

As reformas dos sistemas educacionais promovidas pelos pioneiros, com especial relevância para a da Bahia, implantada por Anísio Teixeira; a de Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal, expressam a condução do trabalho educacional em novas perspectivas, sob a influência de teóricos norte americanos, sobretudo na área que diz respeito a currículos e programas. (MOREIRA, 1990).

O caráter elitista do ensino é questionado e as relações entre educação escolar e trabalho aparecem mais claramente como necessidade das mudanças exigidas pela sociedade que rapidamente se transforma em meio às tensões dos conflitos provocados pela urbanização, pela industrialização e pelo impacto cultural causado pelo recebimento de grande contingente de imigrantes.

Os princípios do escolanovismo são oriundos de uma nova compreensão das necessidades da infância, inspirada nos estudos da Biologia e da Psicologia e posteriormente relacionando-os com outros ligados às funções da escola em face das, também novas, exigências da vida social.

Era o liberalismo quanto à escolarização, como lembra J.Nagle, em consequência da retomada, na política, dos princípios liberais. Fica, desta forma, indicada a vinculação entre este modelo educacional e o econômico-político basicamente burguês. (RIBEIRO, 1986:94)

O liberalismo^{lxiv} se impôs no ocidente graças ao grande surto de atividades econômicas na Europa, após a guerra, que possibilitou a implantação do método da organização científica do trabalho, marcando um período de prosperidade e a formação de grandes grupos econômicos com atuação ampliada em territórios internacionais.

No Brasil, o reflexo do aumento do consumo em escala mundial repercute através da intensificação dos negócios e ativação da vida financeira interna e com os grupos internacionais que aqui instalam as indústrias subsidiárias

Saes fala, citado por Boris Fausto com muita propriedade, relata o que aconteceu no país nessa época:

Assim, o desenvolvimento da indústria, a partir da primeira década do século XX, provocará a ampliação do aparelho urbano burocrático e de serviços implantados no centro-sul em função das necessidades econômicas e políticas do capital comercial. (FAUSTO, 1986:450)

O povo e o país exigiam mudanças para se adaptar às novas realidades econômicas e as conseqüentes mudanças sociais, culturais e políticas. O povo, como categoria política, exigia participação para ver suas demandas atendidas. Eram indivíduos de uma sociedade que testemunhavam grandes mudanças à medida em que se acentuavam as contradições fundamentais entre classes sociais em consequência das contradições próprias do capitalismo.

O movimento de concentração demográfica nas cidades determinou novos interesses sociais e culturais, dado que as cidades oferecem maiores estímulos às associações dos indivíduos que, convivendo mais proximamente, definem novas realidades de comunicação e necessidades crescentes de informação e de conhecimentos.

Surgem os sindicatos de trabalhadores com orientação anarquista e as primeiras organizações da classe empresarial, o Centro das Indústrias do Brasil – CIB e iguais representações no Rio e em São Paulo.

Acompanhando as mudanças políticas e sociais, os sistemas de educação escolar passam por constantes reformas cujo objetivo perseguido é o de adequá-los ao contexto das desenvolvimentos históricos e das relações sociais, isto é, busca-se promover

mudanças nos diversos elementos constitutivos da ordem escolar com os quais a instituição trabalha para que respondam as demandas da sociedade, em todos os sentidos.

Novas necessidades educacionais geradas pelas transformações sócio-econômicas com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil aliado à complexificação^{lxv} da sociedade, a circulação das idéias e movimentos culturais com valorização de elementos da nacionalidade, a intensificação das relações de interdependência entre os indivíduos a partir das condições impostas pela sociedade industrial iniciaram um processo de desequilíbrio nas forças que mantinham a educação escolar sob controle, após a Revolução de 30, e favoreceu o rompimento com o monopólio das elites oligárquicas.

Considero ser esse o momento que irá definir, em nosso país, o início das lutas com um sentido sócio-político marcado pela maior consciência da função social da educação escolar e da amplitude das finalidades sociais do sistema nacional de educação, enquanto fator de preservação, unidade na diversidade e difusão dos elementos constitutivos da identidade do povo, e de todos os valores culturais da nacionalidade.

Iniciam-se também as lutas e os movimentos pelo controle hegemônico de duas classes sociais — a classe burguesa e a classe trabalhadora — em especial, sobre a escola de ensino fundamental, ambas na tentativa de definir ou de manter o controle sobre a concepção do modelo de escola desejável; dos processos de seu funcionamento e dos conteúdos curriculares que compõem o universo do conhecimento a ser desenvolvido em âmbito escolar.

Intensifica-se a partir desse ponto, todo um aparato legal que vai do constitucional às leis ordinárias, com objetivo de promover a reforma escolar, no sentido de mudança intencional de práticas organizacionais e nas relações estruturais no campo educacional.

Sob os efeitos da Revolução de 1930, movimentam-se intelectuais e educadores em favor da Educação Nova. Eram eles defensores da escola pública como instituição social, devendo ser gratuita, obrigatória e laica.

3.9 A educação escolar, o desenvolvimento nacional e a formação do trabalhador

O primeiro governo Vargas, iniciado em 1930, tem como modelo econômico o nacional desenvolvimentismo a experiência de industrialização dos países mais avançados, enquanto instrumento para concretização da autonomia em todos os campos. Logo de início foi criado o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação, com participação de Francisco Campos, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Em 1937, os debates sobre as questões educacionais mudam de rumo e perderam relevância as propostas do Manifesto dos Pioneiros, com a imposição da ditadura

O modelo de sistema de ensino centralizado, pelo qual se fez opção no Estado Novo^{lxvi} obedeceu aos padrões europeus, em que a escolarização de massa coloca-se como elemento fundante do moderno Estado nacional, enquanto parte do desenvolvimento democrático da sociedade. Isso aparece como uma contradição, visto que o momento político negava e rechaçava a ordem democrática.

Objetivando atender às exigências das indústrias para profissionalização imediata dos trabalhadores, foi criado um sistema de ensino profissionalizante paralelo, sob orientação das entidades patronais. O primeiro a ser criado foi o Serviço Nacional da Indústria – SENAI, em 1942.^{lxvii}

O mundo capitalista enfrenta um de seus momentos mais delicados de contradições e crises que definirão os rumos no sentido de uma Segunda Grande Guerra. Se comparada ao desenvolvimento dos seres humanos, essa seria a fase de adolescência do capitalismo.

As décadas que se sucederam à 2ª Guerra mundial definiram mudanças substantivas, determinando enormes transformações em todos os campos da vida social e econômica, resultando na grande “revolução cultural” dos anos 60 em grande parte dos países ocidentais.

3.10 1945 a 1983 — Influência norte americana na educação escolar nacional

O fim da 2ª Guerra Mundial será também o fim do Estado Novo, demarcando o período de redemocratização, interrompido em 1964.

A partir da década de 50 consolidou-se a aliança entre Estado e o capital, objetivando implantar as condições para seu desenvolvimento através de uma aliança que definiu, para o primeiro, o papel de investimento em infra-estrutura básica (através das empresas estatais em setores estratégicos), de abertura ao capital multinacional e acordos e alianças entre governo e setores empresariais nacionais.

Expande-se o ensino profissionalizante com a criação do Serviço Nacional do Comércio - SENAC, em 1946 e com a reforma do ensino industrial que originou as Escolas Técnicas Federais, a partir de 1950 e mais a criação de institutos de pesquisa tecnológica (IPT, em São Paulo e CETEC, em Minas. (FAUSTO, 1986)

O período compreendido entre o final da ditadura Vargas e da ditadura implantada com o golpe militar de 1964 — período que vai de 1945 a 1983 — é caracterizado, no âmbito da educação escolar brasileira, pela influência norte americana e pela primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61 e as alterações contidas na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei Federal 5692/71.

A partir do segundo governo Vargas, iniciado em 1951, o Programa Ponto Quatro tornou-se cada vez mais presente nos países do Terceiro Mundo e se fortalece de maneira substancial em nosso país, a partir de 1956, na área da educação, através Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAAE.

A primeira LDB, de inspiração liberal, foi marcada pelas repercussões do ideal *desenvolvimentista* do pós-guerra, objetivando conquistar o progresso através das transformações econômica e social como condição necessária à superação da pobreza absoluta e conseqüente melhoria das condições dos indivíduos vivendo em sociedade.

As “condições necessárias” para impulsionar o desenvolvimento eram objetivos dos governos capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos, que buscaram com a prosperidade das demandas de reconstrução européias e japonesa, do progresso da

produção industrial e do comércio mundial, do processo de descolonização dos países que fizeram suas independências e da expansão da industrialização, alcançar progressivamente os países designados do Terceiro Mundo^{lxviii}, no qual se incluía o Brasil.

Além do governo norte americano, o objetivo desenvolvimentista torna-se prioritário nas definições políticas das Nações Unidas e do *Intenacional Bank for Reconstruction and Development* (*Word Bank* ou Banco Mundial) . (OUTHWAITE, BOTTOMORE et al. 1996)

As diretrizes e as bases da educação seguem as trilhas do ensino tradicional na medida em que suas estruturas foram mantidas e, em essência, nada mudou. Foi perdida a primeira chance de iniciarmos um processo de educação verdadeiramente democrática, pela ação das forças conservadoras que protelaram por mais de doze anos sua aprovação de modo a fazer uma reforma de não ameaçasse seus interesses.

Apontamos nessa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os avanços conseguidos para unificação do sistema escolar e sua descentralização.

Tem início, a época dos planejamentos estatais como forma de intervenção direta para implementação de políticas educacionais relacionadas a planejamentos econômicos que sustentaram a expansão capitalista. Esses planejamentos difundiram-se para a economia civil nas décadas que se seguiram à 2ª Guerra Mundial, inclusive para o setor das políticas da educação escolar.

O uso dos currículos escolares eram percebidos como formas através das quais se poderia promover a homogeneidade e o consenso entre os futuros trabalhadores das fábricas, necessários ao êxito da nova ordem.

Com os benefícios da aceleração do processo de industrialização e da urbanização concentrando-se em algumas regiões, o país tem de enfrentar o desafio de uma massa de 40% da população analfabeta e 55% vivendo nas zonas rurais, do total aproximado de 66 milhões de pessoas.

Apesar da expansão das matrículas nas escolas primárias, a permanência e a conclusão das quatro primeiras séries era de pouco mais de 15%.

Os mecanismos de **marginalização discriminatória** que reforçam a impossibilidade de acesso e permanência na escola, bem como a conclusão dos estudos

nos tempos previstos, sempre se fizeram pelas vias das discriminações econômica e cultural, conjuntamente.

Marginalização discriminatória econômica, porque não são oferecidas vagas em locais e número que atendam as reais necessidades de demanda e na medida em que as condições de miserabilidade das famílias as impossibilita de atender as exigências de vestimenta e materiais escolares, assim como por ser o trabalho dos menores indispensável à sobrevivência imediata do grupo familiar.

Marginalização ^{lxix} discriminatória cultural, pela opção por conteúdos curriculares baseados na concepção da cultura das elites e pela não oferta de professores com formação docente em quantidade minimamente exigida para atender as demandas. Mais de 65 mil, dentre os docentes, eram leigos na década de 50/60. (WEREBE, 1994)

Os “progressos” foram aqui marcados pelo ideário *desenvolvimentistas* que, na educação, aparecem com a tendência de se percebê-la como instrumento para formação de mão-de-obra para a produção nas indústrias.

Nesse debate, identificamos duas correntes: uma que entendia a orientação da educação para o trabalho mais ampla e outra que compreendia a função da educação profissionalizante como preparação para execução de tarefas específicas, sem preocupação com a formação geral.

Apenas algumas escolas técnicas foram criadas, no sentido de atender aos filhos de operários. No entanto, elas se tornaram meios para garantir melhores empregos e possibilitavam aos egressos buscar continuidade de estudos em cursos de nível superior, sem onerar suas famílias. A educação para o trabalho permanece socialmente desprestigiada.

A Ditadura Militar desarticulou e reprimiu todos os movimentos populares e organizações que despontavam nas classes trabalhadoras e o ensino profissional foi implantado a partir da concepção instrumentalista de educação baseada na teoria do Capital Humano, tal como se apresentavam as análises de Theodore W. Schultz, em sua obra *O VALOR ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO*, publicado em 1963 e de outros estudiosos da economia da educação, avaliando e ampliando os argumentos e as análises sobre as pesquisas relativas aos impactos do analfabetismo em países

subdesenvolvidos, e seus aspectos negativos no que diz respeito à produtividade dos trabalhadores e as economias nacionais.

Baseados nesses argumentos, empreendeu-se um esforço no sentido de ampliar o atendimento da educação escolar, tendo-se utilizado de fórmulas que promoveram a *privatização do ensino*^{lxx} e através das quais foi privilegiado o quantitativo com sérias distorções educacionais que se conduziu pelo tecnicismo pedagógico e pela institucionalização do ensino profissionalizante compulsório. (WEREBE, 1994)

Nesse momento, o governo norte americano passa a desenvolver suas ações de assistência técnica e financeira através da Agência Interamericana de Ajuda e Cooperação - USAID .

Os famosos “acordos MEC/USAID”, objeto de estudos e análises “... *envolveram a participação de outras fundações, agência e organizações internacionais (Ford, Fullbright, OEA, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc.)*”. (MOREIRA, 1990:132)

A intensificação dos treinamentos de educadores brasileiros nos Estados Unidos, que passou a incluir professores universitários, representa a introdução dos princípios do pensamento com base nos padrões da racionalidade tecnológica, como orientadoras da concepção da educação tecnicista da Lei Federal n.º 5692/71 — Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus. A educação profissionalizante é tema central dos debates envolvendo os currículos, tanto na escola de 1º grau, como a profissionalização compulsória nos cursos de 2º grau, em consonância com o contexto político e econômico da época, e a compreensão que se tinha da função social da escola.

Nos anos do “milagre econômico”, houve intensa migração das populações em dois sentidos: do nordeste para o sudeste e das zonas rurais para as urbanas, com prevalência para as grandes cidades do sudeste, onde se instalaram os parques industriais”... *em parte, efeito da internacionalização de grupos industriais dos países capitalistas desenvolvidos; em parte, resultado de iniciativas — privadas ou estatais — próprias e esses países.*” (Refere-se aos países do 3º Mundo) (BEAUD, 1999:313)

As migrações e a mão-de-obra barata desses trabalhadores desqualificados profissionalmente geram distorções na desigualdade em valor absoluto do produto *per capita*, em escala mundial, entre trabalhadores dos países capitalistas desenvolvidos e

dos países do 3º Mundo e em função do chamado *exército social de reserva*, que se volta, em parte, para a delinquência como meio de sobrevivência.

Seguindo a orientação ideológica do regime militar — conservador nacionalista e desenvolvimentista, houve grande esforço para viabilizar concretamente a expansão das ofertas de vagas no ensino de primeiro grau, sobretudo nas quatro séries iniciais. Isto se deu somente a partir de 1971 com a promulgação das modificações introduzidas na LDB pela Lei Federal 5692/71, sem que fossem superadas as profundas marcas da marginalização escolar a que eram submetidas as populações de estudantes, face às questões de evasão e repetência não resolvidas e que perduraram e foram se sedimentando, sem merecer revisão do perverso sistema de ensino brasileiro, sobretudo em função das discriminações de ordem econômica e de origem social das classes populares.

A escola noturna é reflexo da tentativa, no mais das vezes frustrada, dos *alunos-trabalhadores* e dos *trabalhadores-alunos* que procuram a educação escolar como meio de melhoria das suas condições de vida por acreditarem nos discursos sobre a educação como meio de acesso social e, também, porque essa tradição encontra-se inculcada na mente de nosso povo.

As classes médias buscarão, cada vez mais intensamente, nas universidades, formas de assegurar postos de trabalho nos quadros de nível técnico especializado das empresas privadas e estatais.

3.11 Os últimos 30 anos do século XX

Os últimos 30 anos do século XX têm sido marcados pelos ininterruptos avanços das chamadas **tecnologias da informação**,

... induzindo a um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia sociedade e cultura. [na medida em que] Cada grande avanço em um campo tecnológico específico amplia os efeitos das tecnologias da informação conexas.
(CASTELLS, 1999: 50 - 63)

Sem penetrar no universo das discussões mais amplas a que somos tentados pela atualidade do tema, dado que estamos vivendo essa história e sentindo sua invasão em

nosso modo de vida, convivendo com as transformações que provocam e percebendo como se enraízam em todos os meandros das sociedades, vamos tentar nos ater às suas repercussões em relação à educação dos trabalhadores que estão em atividade e na educação escolar de crianças e jovens deste final de século XX e início de século XXI.

Ao mesmo tempo em que avançavam as descobertas científicas e os novos inventos tecnológicos nos anos 70, com as inovações de base eletrônica: microeletrônica, computadores e telecomunicações que interrelacionadas, irão provocar *efeitos sinérgicos* em todos os campos da tecnologia, o capitalismo vive mais uma de suas crises cíclicas, após mais de duas décadas de prosperidade mundial.

Ao lado da prosperidade material de setores das sociedades de capitalismo avançado, prosperam também grandes massas empobrecidas e os países explorados do Terceiro Mundo que se mantêm à margem dos benefícios maiores do consumo de bens materiais e culturais.

Este será o meio de cultura espaço-temporal propício no qual as idéias do ultraliberalismo, ou do Neoliberalismo^{lxxi} com é comumente conhecido, que irão se propagar, materializando-se ou não. Se se materializam em “ forma de interpretar a realidade”, passam à condição de ideologia legitimadora de uma nova forma de dominação por aqueles que detém o conhecimento.

Para os interesses da acumulação capitalista, influiriam a redução e liberação de impostos sobre grandes fortunas e de ganhos de capital, a “liberdade racional” do mercado e a possibilidade de novos campos de exploração para o capital sobre o patrimônio público, em condições vantajosas e sem necessidade de imobilização de grandes somas de recursos financeiros.

O receituário básico compunha-se de medidas que visassem basicamente duas coisas: primeiro, enfraquecer o poder dos trabalhadores em todos os níveis : os sindicatos, a previdência, políticas públicas, desregulamentação e flexibilização da legislação trabalhista — e, paralelamente, fortalecer o capital através da reforma fiscal, estabilidade monetária, desregulamentação da economia, privatização.

Estas são, em resumo, as propostas-chave para orientar os novos modelos de economia e, assim, tendo se iniciado no Chile, expandiu-se rapidamente

metamorfoseando para ajustar-se realidade e aos interesses políticos e econômicos de cada país.

Porém, as condições da produção eram outras, muito diferentes da realidade sobre a qual pensaram Hayek, Friedman e seus discípulos.

Até a primeira metade de 1970, as sociedades capitalistas eram balizadas e sustentavam seu crescimento no princípio taylorista/fordista de organização da produção industrial e do princípio keynesiano do Estado do bem-estar social, com defesa da liberdade econômica como base da sociedade, ou seja, a sociedade do livre mercado.

Percebemos, no entanto, uma contradição, considerando que o Estado funcionava como um anteparo à voracidade do livre mercado levado ao limite. Ao mesmo tempo em que cabe ao Estado “organizar” a liberdade econômica, no sentido de proteger os interesses do capital, desenvolve mecanismo de proteção do trabalhador de modo a que tenha um mínimo de condições de sobrevivência quando desempregado e o assiste, através de políticas de saúde e educação. Mas, mesmo essa “proteção” funciona em benefício do próprio mercado, considerando que as políticas sociais formam a mão-de-obra conforme as demandas, mantém a saúde mínima do trabalhador e sustenta um “exército social de reserva” através de programas de assistência aos desempregados.

Paralelamente, essas são políticas sociais também de interesse substantivo dos trabalhadores, uma vez que são garantia dos seus direitos sociais.

Em tendência crescente, a partir da segunda metade dos anos 70, estamos assistindo a desintegração, desestruturação e mudanças tecnológicas **do** e **no** modelo vertical que concentravam nas grandes plantas industriais todas as etapas da produção, definindo novas qualificações profissionais na mesma velocidade em que postos de trabalho desaparecem, desqualificando contingentes de trabalhadores.

Essa nova realidade “exige” novas relações trabalhistas com flexibilização das leis de regulamentação e proteção ao trabalho e levam os sindicatos à busca rápida da redefinição de seus papéis resultando, quase sempre, na sua fragilização.

O trabalho passa a ser também flexibilizado, precarizado, terceirizado e disperso, desqualificado, desvalorizado e informal.

As tecnologias de base microeletrônica e da informática, com toda a sofisticação possibilitada pela junção de ambas, e mais o espetacular desenvolvimento da química e

da física com novas formas de energia, tudo isso circulando em grande velocidade de informação através dos meios que essas mesmas tecnologias inventam e desenvolvem, determinaram profundas mudanças nas relações de trabalho que vão do trabalho com as máquinas e ao trabalho em constante mutação de tempo, espaço, energia e matéria. (CASTRO, 1994)

Desintegram-se as barreiras definidas pelos espaços geográficos delimitados dos Estados e o mercado do capital financeiro assume dimensões transnacionais com o trânsito virtual do dinheiro. O capital financeiro tem mais poder do que os Estados nacionais, influenciando e definindo as decisões políticas.

Este é o cenário onde se desenrola a história, na década final do século XX..

Vivemos e assistimos em tempo real as mudanças que acontecem sem que tenhamos sequer tempo de assimilá-las e integrá-las em profundidade às nossas vidas, delas extraindo todas as possibilidades de exploração do novo e desconhecido que, não só trazem consigo mas das condições para criar, a partir de nós mesmos, outras novas realidades.

O último decênio do século, vai encontrar o Brasil em fase de redemocratização, depois de mais de 20 anos de ditadura militar e uma transição aos moldes da política da conciliação — “lenta, gradual e segura”.

A política educacional do primeiro governo, pós ditadura militar, toma por base o ideal inatingido da universalização da educação, com ênfase no caráter técnico-político que é retomado como objeto das preocupações explícitas dos educadores, já apontadas na literatura pedagógica, quando do final da censura, no final do período da ditadura militar, no fim dos anos 80.

A partir daí, pela ação dos educadores, são recuperados os debates na perspectiva crítica com ênfase na democratização da educação baseados nos princípios de defesa da educação das classes populares e da educação e trabalho – o trabalho como princípio educativo, na perspectiva de Gramsci — na tentativa de superar as imposições da Teoria do Capital Humano.

Nos Estados nos quais assumiram o poder governos da oposição, abertos os debates envolvendo não só educadores mas toda a comunidade escolar, as conquistas em direção aos ideais de um sistema de educação de concepção democrática, conseguiram

assegurar avanços muito positivos, embora muitos deles não tivessem chegado a se consolidar como norma legal, regulamentada garantindo a efetividade na mudança de determinadas práticas.

Sem intuito de fazer apologia das políticas públicas voltadas para a educação escolar, é inegável que houve grandes avanços no campo educacional a partir dos últimos três-quartos do século XX, especialmente se for levada em conta a concepção da função social da escola herdada da cultura portuguesa que se consolidou dentre nós. Consideramos que foram avanços que se concretizaram em alguns momentos muito bem definidos, quando forças progressistas tiveram poder político para empreendê-los. Mas esses avanços poderiam ser melhor avaliados se tivéssemos a possibilidade de acompanhar os movimentos independentes dos educadores no seu cotidiano, mesmo considerando todos os entraves relativos a falta ou má formação desses profissionais, problemas de infra-estrutura física e material e tudo o mais que pode se usar como argumento para desqualificar a educação escolar que se dá nos sistemas públicos de ensino.

Plagiando Foucault, sem pretensão de sequer nos aproximarmos de sua genialidade, uma “*Microfísica da Educação*” poderia constituir as bases para uma arqueologia do trabalho escolar. Uma arqueologia que nos colocasse mais atentos para perceber e levar em conta as questões pertinentes aos aspectos da cultura escolar e de cada escola.

Entretanto, o pensamento privatista na educação, no sentido de fazê-la para atender a interesses particulares de grupos ou classes e no sentido economicista de pensá-la voltada aos interesses do mercado, tem prevalecido na concepção dos modelos de educação escolar dirigidos às classes populares, com intuito, quase nunca, ou jamais expresso, de subordinar a educação escolar aos interesses do capital.

Frigoto nos explica o que sejam *as novas demandas* que orientam a concepção da educação que interessa face às mudanças da demografia escolar, relacionando-as à Teoria do Capital Humano:

...aos novos senhores do mundo — FMI, BID, BIRD [...] baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, Qualidade Total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente [que] expressam os limites das

concepções da teoria do capital humano e as redefinem sob novas bases. Este movimento de mudança das categorias e a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais, especificam os dilemas e as contradições que o capital e os homens de negócios historicamente encontram para adequar a educação aos seus interesse.(FRGOTO:2000:19) (O grifo é nosso.)

CAPÍTULO 4

ESTADO NACIONAL, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO

As diversas formas de educação, tanto no seu sentido amplo quanto na educação escolar em particular, são os meios de aculturação dos indivíduos em sociedade.

À medida em que as sociedades se transformam e o modo de produção predominantemente agrário vê-se impactado pelos processos interligados de industrialização, burocratização e urbanização, expandem-se as necessidades de comunicação para divulgação e conservação de conhecimentos de toda ordem, já acumulados e que têm acelerada sua produção. Tudo isso em constantes fluxos intercambiáveis dentro e entre sociedades.

Para tanto, símbolos, números e linguagens de uma natureza variada, tornam-se os fatos mediadores.

A escola é, certamente o mais significativo agente da aculturação por fazê-lo de modo consciente e planejado. de modo a disseminar formas de apoderar-se e de projetar a vida pessoal e social a partir do ponto de vista e das coisas que são essenciais e próprias de cada época.

É nesse ponto que encontramos o nexu explicativo para o desenvolvimento histórico dos sistemas escolares no século XVIII, quando da formação do Estado nacional moderno que, segundo Sacristán, iriam cumprir o papel de estarem

... amalgamando, nesse esforço, motivações diversas: preparação de mão-de-obra para o aparelho produtivo, disciplina por meio de procedimentos simbólicos não-coercitivos, divulgação de uma cultura de acordo com uma idéia de nação, de ideais ilustrados de liberação dos indivíduos pela cultura, de cuidado da infância e de conquista de uma certa igualdade. (SACRISTÁN,1999:210)

Esse é o momento também apontado por Manacorda como sendo de afirmação contra um tipo de instrução que, no ocidente, esteve tradicionalmente entregue à Igreja. Esse movimento que adquiriu especial relevo desde o início do século XVIII, resultou na

expulsão dos Jesuítas de regiões da Europa e das colônias e as reações a favor de uma instrução “pública e geral” que se disseminou no continente europeu, tendo merecido da parte de Maria Teresa, Imperatriz da Áustria, a afirmação: “*A instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político*”. (MANACORDA, 1989: 247)

Nosso convencimento é que a tarefa da escola consiste em administrar a arquitetura da complexidade que é o elemento mais importante e vulnerável das sociedades em relação às novas formas de trabalho e de novas formas de sociabilidade entre indivíduos e entre sociedades com culturas diversas. Aí encontramos os fundamentos que esclarecem definitivamente o argumento da educação como fato político.

Pensando na educação como fato político, relembramos e repetimos Rifkin:

“Na Era Industrial, foi a classe burguesa de proprietários de negócios que veio a dominar a esfera política e ditar os valores e normas sociais da sociedade”. (RIFKIN,2001:148)

Desta perspectiva é que entendemos a importância das entrevistas realizadas para o esclarecimento das vinculações que se estabeleceram entre Estado nacional, capitalismo e educação, relações essas que explicitam a lógica dos mentores que conceberam a idéia de transposição adaptada da Gestão da Qualidade Total para a Educação.

Destacamos, das entrevistas que foram realizadas os profissionais selecionados, sua versão sobre o que os levou a acreditar no êxito da Qualidade Total em Educação.

No fala do Secretário de Educação, respondendo à questão posta:

Qualidade Total na Educação, que é isso? ... As idéias são as mesmas. A pessoa quando vai gerenciar uma empresa ela tem de ter um planejamento; ela faz sua organização nesse planejamento; ela tem que liderar; ela tem que controlar; apurar os resultados; compartilhar e melhorar, fazendo esse ciclo a vida inteira. Liderar pessoas, motivá-las etc..

[...] buscar com as ferramentas da qualidade, achar, através da lei de Pareto a eleição das causas fundamentais de cada problema ...;

A resposta do Assessor de Gabinete, foi:

Os fundamentos da qualidade total servem para qualquer organização com o que elas têm em comum que é organizar pessoas para trabalhar positivamente.[...] Para aplicar esses princípios e fundamentos da Gestão da Qualidade Total tanto pode ser uma escola como qualquer outra organização porque esses fundamentos são comuns a todas as organizações, sejam públicas ou privadas, sejam dos diferentes setores da produção ou de serviços.

A Gerente do Projeto de Parceria Empresa/Escola argumenta, sobre o mesmo tema:

Por causa dos fundamentos da metodologia que vinham de encontro às necessidades que a gente percebia à medida em que os projetos da Secretaria iam sendo desenvolvidos. Por exemplo: um dos fundamentos é gestão centrada no cliente. A gente percebia que as escolas, ou o setor público educacional ainda não percebiam o quanto era importante conhecer os seus clientes, as necessidades de seus clientes. Como podemos dar atributos a serviços que nós fornecemos, se quem precisa de estar percebendo, se quem toma decisão de " compra" de um serviço público, se a gente não conhece as necessidades deles. Esse é um dos fatos. Trabalhar com fatos e dados.

Consultando uma bibliografia específica sobre o tema, selecionamos a reflexão da consultora Tzeng para o projeto de educação, da Fundação Christiano Ottoni e Secretaria de Educação de Minas.

A Gestão da Qualidade Total é uma estratégia que auxiliará as instituições educacionais a melhorar a qualidade do seu trabalho, por meio de um enfoque gerencial nas suas atividades administrativas e pedagógicas.

[...] a Gestão da Qualidade total é um sistema gerencial que oferece aos profissionais do magistério instrumental para organizar melhor os seus conhecimentos educacionais.

A Gestão da Qualidade Total é um modelo onde todas as pessoas, em todos os setores e níveis hierárquicos de uma organização, engajam-se ativamente em ocupações de obtenção, manutenção e melhoria da qualidade do seu trabalho. (TZENG,1994: 173/174/ 175)

Pesquisando essa problemática, procurei entender quais as reais implicações e no que resultou para a prática educacional escolar, aplicar ferramentas utilizadas nos sistemas fabris de produção, adaptando-as para resolver os problemas da educação. Em relação a essa questão surgiram as seguintes indagações:

Foi possível a articulação entre os princípios filosóficos, metodológicos e tecnológicos de que falam os idealizadores da transposição-adaptada da Gestão da Qualidade Total e a Educação que tem seus próprios os princípios pedagógicos e educativos dirigidos à ação escolar?

Os que participaram da elaboração e posteriormente da execução do Projeto de Gestão da Qualidade Total em Educação tinham consciência da discrepância entre a natureza da escola e da fábrica ou não percebiam a realidade desta maneira?

Foi considerado pelos gestores da Secretaria de Educação de Minas que as questões sociais com os quais convive a educação escolar pública não podem ser objeto da transformação política em questão técnica, subordinando-as também a uma gerência

técnica? ou melhor: De que modo foi, e se foi pensada, a compatibilização de uma gerência com característica eminentemente técnicas em relação aos problemas sociais com os quais a escola pública convive em seu cotidiano? ou ainda: Existiu algum interesse, explícito ou não, da classe empresarial mineira em interferir na formação educacional daqueles que freqüentam a escola pública, de modo a conformar os indivíduos nela educados a interesses de classe?

Face à seriedade nas respostas dos entrevistados que compuseram o corpo de especialistas do Escritório da Qualidade e o compromisso demonstrado por eles no exercício de cargos de serviço público, fomos avançando na compreensão do problema.

Trazemos para juntarem-se aos questionamentos acima os já colocados na Introdução, subtítulo “ As questões que sempre me provocaram”. Ali foram elaboradas perguntas sobre o posicionamentos dos profissionais da educação relativos o “novo modelo” gerencial e se surgiram resistências.

Coloca a pergunta nas entrevista, torna-se interessante apreciar as abordagens dos entrevistados sobre o assunto.

O Chefe de Gabinete remete-se, inicialmente, ao que designa por “...*natural resistência [das pessoas] à mudança...*”, designados como “...*esquerda radical...*” e diz haver da parte desse grupo uma desconfiança

...uma coisa que está vindo da indústria não deve ser coisa boa... será que isto não é uma idéia neoliberal que está vindo por cima de nós...Então o que nós procuramos fazer...era, em toda oportunidade de treinamento nós chamávamos o pessoal do SindUTE (Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação) para participar.[...] Nós procurávamos tornar tudo familiar para as pessoas. Agora, o que a gente nota é o seguinte, é que o pessoal da educação de uma maneira geral eles são tão assim desassistidos[...] não sei bem se o termo apropriado seria este ...

Como entrevistadora, pude perceber uma sutil tentativa de desqualificar aqueles que fizeram oposição, não só pela entonação da voz e a expressão corporal, ao dizer: “... *de uma maneira geral eles são tão assim desassistidos ...*” e quando qualifica as lideranças sindicais como “*esquerda radical*”.

A Coordenadora do Programa de parceria Empresa/Escola, aborda por um viés mais crítico em relação ao vocabulário da metodologia , explicando:

...o que a gente fez foi tentar adaptar principalmente algum conceito ou vocabulário para até quebrar essa certa resistência ainda que isto se aplique só à parte empresarial, mas que a gente vislumbrasse isso podendo ser aplicado à educação.

Entendemos que a resistência para introdução de conceitos e um vocabulário que designa as coisas do mundo empresarial, mesmo que não consciente, feria a sensibilidade dos educadores, ao ser introduzido para falar de educação.

Essas formas de resistência somadas àquelas surgidas da produção intelectual de educadores/escritores como Miguel Gonçalves. Arroyo, Tomás Thadeu da Silva e Pablo Gentilli além do professores que fizeram parte do Movimento de Cultura Marxista, já referidos e ainda Dalila Andrade Oliveira e Dayse Moreira Cunha, também professoras da UFMG, foram importantes para levantar as discussões de muitas questões de fundo relativas à reforma do ensino de Minas que traduz um modelo clássico de política educativa. Apesar da legitimidade legal e do respaldo nacional, no plano federal de governo e internacional através de abundantes recursos de financiamento, o Programa de Qualidade Total em Educação fracassou. Essa constatação foi feita pelo próprio Secretário da Educação ao afirmar que apenas 517 escolas do sistema público aderiram ao Programa de um conjunto superior a seis mil unidades escolares, como o previsto.

É, portanto, correto afirmarmos que o Programa de Gerência da Qualidade Total em Educação, apesar de sua legalidade institucional, dos importantes recursos financeiros para seu financiamento e do respaldo de representações das classes empresariais mineiras e nacionais e da grande repercussão que lhe deu a mídia nacional, não encontrou legitimidade entre a maioria dos educadores, não chegando a atingir de maneira significativa seus objetivos propostos, nem sequer no que diz respeito a fixar novas perspectivas para a administração e gestão educacionais do sistema e das escolas públicas de Minas Gerais.

4.1 A forma neoliberalista de pensar a educação

A estratégia de desenvolvimento do capitalismo nos últimos trinta anos do século XX, diretamente atingido pelo esgotamento do modelo fordista de produção, repercutiu profundamente nos sistemas educacionais das sociedades onde prevalecera o modo capitalista de produção.

Podemos constatar a mudança de orientação no modo de pensar que passa da concepção

da escola democrática originária da Revolução Francesa orientada pelos princípios dos ideais republicanos, para o modo de pensar a “escola meritocrática” que se torna ideologicamente hegemônico.

A concepção do modelo da “escola meritocrática” — ou seja, no qual prevalece a idéia de mérito individual a partir da crença na liberdade inerente a cada indivíduo para decidir sobre seu próprio destino — origina-se no modo de pensar a sociedade a partir das determinações e da lógica do mercado como a única forma possível de se estabelecerem as relações sociais, consoante o discurso neoliberal, no qual é determinante o “darwinismo social”.

A atualidade do conceito de meritocracia se encontra estreitamente ligado às questões como a qualidade e a competência, conceitos centrais de nossas reflexões e fundamentais dentro da Teoria do Capital Humano.

Para Gentili, na ótica dos neoliberais

Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. (GENTILI, 1995: 22)

Desse modo, a natureza do conhecimento própria dos processos de ensino é constituída pelos valores definidos pelo mercado e se incorpora na engrenagem do sistema produtivo. Seu papel se resume em preparar indivíduos com perfil conforme as demandas do mercado de trabalho, isto é, que possuam as características da chamada “empregabilidade” exigida pelo momento. O termo empregabilidade guarda o sentido de capacidade individual, das “competências” pessoais, agora exigidas ao trabalhador, significando: ter aptidão para diferentes habilidades e poder atender às demandas do mercado de trabalho.

O modelo de “escola empresa” formadora para outras empresas é o lugar onde o conhecimento é mercadoria com valor de uso – na medida em que satisfaça a um desejo ou necessidade particular – e com valor de troca – na medida em que posso utilizá-la como objeto para troca de modo a conseguir outras mercadorias.

Os méritos são medidos, quantificados e tabulados a partir de critérios alheios a ela própria, porque externamente definidos, cabendo a cada um os louros que coroam a sua eficiência e produtividade ou a responsabilidade pessoal pela sua incapacidade em

responder concretamente as expectativas.

Essa visão economicista, é por nós entendida numa concepção unidimensional das capacidades de realizações humanas porque estão associadas exclusivamente ao produtivismo e ao consumismo. Nesse contexto, a escola perde seu sentido institucional de espaço cultural onde se criam e recriam significados e onde, aos atores, corresponde definir os mecanismos que favorecem a livre criação — para a qual é necessário o diálogo e a confrontação sobre valores universais — e onde os procedimentos garantem a livre participação de todos.

Nesse modo de pensar econômica e empresarialmente a educação, que incorpora até mesmo as representações da linguagem do mercado para expressar os práticas pedagógicas, cria-se uma “esquizofrenia pedagógica” de preparação para o trabalho como função única da escola.

Para ilustrar a transformação das práticas escolares à medida em que incorporam essas ideologias, busco na fala de um dos entrevistados como foram propostas as mudanças:

O Nelson foi quem trabalhou muito as parcerias (referindo à parcerias entre empresas e escola). [...] aí o que eles conseguiram identificar enquanto linguagem comum [foi] o Programa de Qualidade Total, porque aí a escola começava a falar a mesma linguagem da empresa. [...] Para a empresa é muito negócio ela atuar na base e já preparar para ela o trabalhador (Chefe do Escritório da Qualidade).

É também ilustrativo o trecho abaixo, retirado das “Notas de Esclarecimento”, constante do texto da Palestra proferida pelo Chefe de Gabinete do Secretário da Educação, em evento organizado pelo Ministério da Educação^{lxxii}

O uso destes termos emprestados da indústria é, a princípio, desagradável para um grande número de profissionais da educação. Uma linguagem comum a todas as instituições trabalhando com a Qualidade Total – a linguagem da Qualidade Total – permite, porém, uma troca de experiências de gerenciamento entre diferentes organizações, sejam elas escolas, fábricas, hotéis ou hospitais, com vantagem para todas elas. Assim, não devemos tentar criar um “dialeto” para a educação, mas acostumar os nossos ouvidos com esta nova terminologia. (TEIXEIRA, 1993 - O grifo é nosso)

Percebe-se que a perspectiva e suas referências no olhar sobre a escola e da fala, ao se remeterem à questão pedagógica e burocrática, como elementos apartados e diferenciados para administração do cotidiano escolar da educação. Partem de uma

significação empresarial, impregnada em seu modo de ver escola e educação do mesmo modo como entendem a empresa e sua organização produtiva. Os sentidos se turvam e não mais se identifica a especificidade dos processos pedagógicos no campo escolar como algo sem a menor similaridade com os processos da produção material.

Esses dois pensamentos são suficientes para embasar nosso argumento sobre os propósitos da adoção do modelo marcado pela ideologia neoliberal, no âmbito escolar: as representações se estabeleciam pelo significado da linguagem. A linguagem da Qualidade Total foi gerada num campo social específico, que é o campo empresarial fabril, e guarda, no sentido original de cada um dos termos, o significado dessa realidade concreta.

Tenho em mente que a ideologia circula através da linguagem porque compreendo que o motivo pelo qual uma pessoa diz é que importa e não o que ela diz, quando se deseja compreender o verdadeiro sentido da palavra.

Dito dessa forma, quando todas as coisas são representadas através de uma linguagem que torna trivial, corriqueiro um determinado modo de designar o real, uma linguagem através da qual o mundo é representado pelas relações econômicas de mercado. E isto se dá quando impera a Gestão da Qualidade Total em Educação que amolda os indivíduos a esse único modo de pensá-la e expressá-la nas palavras que designam essa mesma realidade

Na escola, Vítor Paro questiona

... em que medidas as práticas adotadas ou preconizadas pelos adeptos da Qualidade Total, com sustentação na ideologia do liberalismo econômico, carregam consigo um currículo oculto, capaz de agir sobre as condutas dos próprios educando que comungam dos tempos e espaços em que essas práticas se introduzem. (PARO,2000).

Sendo a função educativa da escola a de trazer para o domínio das gerações mais novas elementos selecionados do saber cultural e historicamente acumulados, dando-lhes condições para atuarem como cidadãos capazes de participar politicamente, aparece como um paradoxo a idéia de *formação de mão-de-obra*, inúmeras vezes expressa pelos defensores da adoção da Gestão da Qualidade Total que fora legalmente instituído

através de um Programa, como componente estruturante de uma política pública de Reforma de Ensino para todo Sistema.

No entanto, a “formação” de que falavam os integrantes, os representantes e os interlocutores das classes empresariais somente pode ser entendida como formação das mentes dos futuros trabalhadores

Creemos que seria exato pensar que essa “formação de mão-de-obra” de que falam os defensores da Gestão da Qualidade Total em Educação, poderia ser entendida no mesmo sentido da “cooperação amigável” do trabalhador, referida por Taylor.

Para completar, antecipamos a referência a Gramsci que se refere ao desenvolvimento das ideologias que coagem a sociedade e “...*que moldam a forma exterior de persuasão e do consentimento ao uso intrínseco da força*”.

Aceitamos como verdadeiro o impacto social das decisões repercutindo na sociabilidade dos indivíduos de uma dada organização, por isso considero como verdadeiras as repercussão das práticas da gestão educacional sobre a formação de indivíduos, quando se utiliza da filosofia e da metodologia da Qualidade Total.

Como último e definitivo esclarecimento sobre a importância que a linguagem adquire no universo simbólico, ilustraremos com a um trecho do discurso de abertura do “Seminário Qualidade e Parceria na Educação: Encontro com o prof. Seldon Whitaker”, feito pelo Chefe de Gabinete do Secretário da Educação^{lxxiii}

É comum, no início de programas de Qualidade Total, ouvir educadores reclamarem da utilização pela escola de uma terminologia própria da empresa. Porque chamar o aluno de cliente e não de aluno? A repetência de retrabalho e não de repetência?

A explicação é que nós ganhamos ao conservar uma linguagem comum. Se formos adaptando o vocabulário à educação, acabaremos gerando um novo dialeto que irá nos isolar. E perderemos essa capacidade de nos comunicarmos com a empresa, de aprender gerenciamento com a empresa, de assistir a seminários organizados por empresas, de ler livros traduzidos do inglês e do japonês por iniciativa das empresas. E também trazer mais facilmente para perto de nós os empresários que serão aliados importantes na luta pela valorização do professor e da educação em nosso país.

4.2 As transformações das relações de trabalho no contexto das mudanças do processo produtivo

Não nos foi possível, considerado o modo como decidimos compor nossos argumentos nessas escrituras, deixar de explicitar os meios que fomos encontrando à medida em que as pesquisas apontaram os caminhos metodológicos, e desviar-nos de um registro sobre a forma como o capitalismo foi engendrando histórica e, socialmente, seu modo de produção.

Retomando o fio da história na forma condensada como o faz Beaud, iniciamos com sua reflexão acerca do capitalismo:

Como negar a fascinante criatividade desse sistema que, em alguns séculos, fez os teares mecânicos movidos pela água ou a vapor passarem aos robôs industriais capazes de realizarem uma seqüência de operações complexas, da impressão à teletransmissão, da descoberta da América à exploração do espaço? E como não ficar assombrado com a capacidade destrutiva dessa dinâmica em andamento (amiúde em osmose com outras: cupidez, fé religiosa, sentimento nacional, “missão civilizadora”, racismo, etc.): massacre dos índios das Américas e pilhagem de seus tesouros; destruição do modo de vida rural tradicional e proletarização dos camponeses pobres, principalmente na Inglaterra; utilização desperdiçada de recursos não renováveis, carvão, petróleo, minérios; degradação do meio-ambiente e dos ciclos biológicos terrestres, notadamente através da poluição do ar e da água; riscos de danos pela energia nuclear que pesarão por gerações; utilização, desgaste precoce dos homens, acidentes... Criação e destruição de recursos, de homens, de paisagens. E criação/destruição, também, de sociedades. (BEAUD,1999:19)

Nas questões teóricas, que a seguir vamos explorar, nossa intenção é a de buscar elementos para esclarecer nossa compreensão dos fundamentos históricos das profundas mudanças que definem, em nossos dias e na sociedade capitalista em que vivemos, uma nova concepção de economia que impõe modificações radicais nas relações entre seres humanos. O cenário que enfrentamos hoje é muito diferente daquele no qual vivíamos há menos de vinte anos atrás e muda com grande velocidade. Porém os elos com o passado não se desfazem e as repercussões das mudanças têm de ser avaliadas em cada sociedade.

Ao se estabelecer a relação especificamente capitalista, através da conversão da força de trabalho em mercadoria, o trabalho toma lugar particular e central no capitalismo. É esta centralidade que interessa, quando destaco o empenho de setores capitalistas em definir os rumos da formação daqueles que possuem a força de trabalho.

Sobre a mercadoria trabalho, o capitalista detém controle relativo, dada as características particulares e de subjetividade do indivíduo humano que concretamente a possui. Por essa razão, nosso argumento é que quanto mais cedo se atua na **conformação** do trabalhador ao modo de produção capitalista, mais chances ter-se-á de tirar o máximo de proveito da força de trabalho que se compra, aumentando a mais-valia e a maior acumulação do capital.

Retornamos a Gramsci quando trata do Fordismo, ao dizer das “... *ideologias que coagem a sociedade[...] que moldam a forma exterior de persuasão e de consentimento ao uso intrínseco da força.*”

No texto acima mencionado, a relação é feita entre a metodologia da Gestão da Qualidade Total e os princípios do Taylorismo, fornecendo-nos as pistas para pensar a comunhão existente entre Qualidade Total e Taylorismo.

A relação entre Gestão da Qualidade Total “adaptada” para o campo da Educação e a qualificação de trabalhadores para pensar também a interface que estabelece com a Teoria do Capital Humano é o que está posto para pesquisa e análise, desde o início e é este o desenho que desejamos completar.

4.3 Os princípios científicos da organização do trabalho – O Taylorismo

Na fase do desenvolvimento capitalista baseado na cooperação havia a combinação de ofícios independentes, para exercício dos quais exigia-se o trabalhador qualificado.

Na manufatura, há exigência de que se rompa com as formas antigas de produzir substituindo-as por novas bases, sob controle do capital, de modo a obter maior rendimento da força de trabalho e dos meios de produção.

No último quartel do século XIX, as transformações da estrutura do capitalismo passam da livre concorrência para as dos monopólios, tornando indispensável a ampliação dos mercados de consumo.

Essas transformações enquadram-se no processo de maturação da chamada 2ª Revolução Industrial em sua base eletromecânica, produto das inovações técnicas aplicadas à indústria siderúrgica e das descobertas e inventos de novas fontes de energia com as conseqüentes mudanças nos processos mecânicos de produção industrial e implicações nas inovações dos transportes e nas comunicações.

Aos progressos técnicos e às novas descobertas e inventos que, por seu turno, definiram os novos rumos da produção manufatureira, vieram se juntar as idéias relativas à racionalização da produção e aumento da produtividade. Os estudos sobre a organização científica do trabalho foram resultado de minuciosa descrição de cada uma de suas etapas e do controle dos tempos de execução levados a efeito pelo engenheiro Winslow Taylor, datados de 1911. Todas as idéias que norteiam todos os estudos de Taylor foram desenvolvidas retomando as reflexões do economista Adam Smith — considerado o pai da economia política e, especialmente do liberalismo econômico.

Em *Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, datado de 1776, Smith distingue o método da divisão do trabalho como sendo aquele que, ao decompor e diferenciar cada uma das tarefas contidas na produção de bens e serviços e separá-las numa série de operações elementares combinadas entre si, porém realizadas por indivíduos distintos ou grupos de indivíduos, é o mais eficaz porque potencializa o poder produtivo do trabalho humano.

Smith constatou que a origem da riqueza não era aquela da idéia predominante no mercantilismo^{lxxiv} que considerava ser o comércio a fonte de todas as riquezas, mas sim resultante do trabalho humano.

Estava colocada a semente da qual germinaria a idéia de educação como investimento e fator de crescimento econômico, base da “Teoria do Capital Humano”.

Era esse o quadro histórico até o final do século XIX.

No início do século XX, os interesses para expansão do capitalismo se faziam cada vez mais intensos, porém eram concretos os obstáculos impostos pela classe trabalhadora fortemente organizada em torno das corporações de ofícios enquanto

detentora do domínio e monopólio do saber produtivo e da escassa mão-de-obra qualificada. Encontrava-se o capital, naquele momento, em situação de dependência e subordinação ao saber do trabalhador.

Eram também eles ativos participantes nos movimentos políticos e na definição das políticas fabris que iam da indicação para construção das mesmas até as negociações salariais, das normas de trabalho, salários e formas de remuneração.

A classe empresarial era refém dos sindicatos e das associações que interferiam nos projetos que objetivavam a expansão econômica.

Em contraste com uma diminuta classe trabalhadora organizada e especializada, proliferava e se expandia uma massa de trabalhadores sem ofício, originária das migrações européias e asiáticas, que alteravam significativamente a estrutura sobretudo da sociedade americana.

Anterior a Taylor, foram desenvolvidas ações, mais ou menos sistemáticas no sentido de atingir tanto aspectos econômicos da produção (com o aumento da produtividade), como políticas, na tentativa de limitar o poder da classe trabalhadora. (ZARIFIAN. 1989)

Tudo isso indica a configuração de um ambiente no qual já afloravam as tentativas de mudar as relações sociais de trabalho entre as classes envolvidas no processo, fornecendo as bases sócio-históricas dos estudos taylorista.

Quando Taylor se propõe a analisar cientificamente como se desenvolve o trabalho no “chão-de-fábrica”, de modo a decompô-lo em tarefas, concentra, fora do domínio e do monopólio do saber da classe trabalhadora, o conhecimento necessário para a produção de mercadorias.

A administração científica não constitui elemento simples, mas uma combinação global que pode ser assim sumariada: ciência, em lugar de empirismo; harmonia, em vez de discórdia; cooperação, não individualismo; rendimento máximo, em lugar de produção reduzida; desenvolvimento de cada homem, no sentido de alcançar maior eficiência prosperidade.

(F.W.TAYLOR, 1911 *Princípios da Administração Científica*.)

Taylor desvela a **alma do trabalho** ao descrever as atividades nas quais a produção é decomposta, tornando visíveis as operações de cada tarefa da produção. Dessa forma, está criada a representação do trabalho, na medida em que essa descrição

possibilita a execução das tarefas por sujeitos distintos, concretizando-se também a possibilidade da desagregação da relação subjetiva do trabalhador para com produto de seu trabalho.

“Descolado” o trabalho do trabalhador, ou seja, a concepção da execução, o trabalho é objetivado ao ser descrito sob a forma de seqüência de operações para execução das quais são necessárias, primordialmente, a habilidade e a destreza. Identifico esse momento da História do trabalho humano como sendo aquele no qual a inteligência do trabalhador é necessária apenas quando utilizada para identificar novas formas de valorizar a destreza.

Separa-se, inapelavelmente, o pensar do fazer, isto é, ao trabalhador somente cabe pensar a melhor forma de executar a operação a ele destinada, otimizando habilidade e destreza em função da potência produtiva com economia de tempo, e não mais, a totalidade do trabalho.

A padronização das tarefas definidas pela gerência, define como o trabalhador deve trabalhar, tirando-lhe a autonomia sobre seu próprio trabalho. De posse do conhecimento dos processos de produção, o capital contrata trabalhadores não sindicalizados e não qualificados que, mediante algum treinamento feito diretamente na empresa, estão disponíveis para a produção.

Livra-se o capital do jugo dos sindicatos e a classe trabalhadora encontra-se despossuída do poder anteriormente conferido pelo monopólio do saber que, a duras penas e por tantos anos, foram guardados como “segredos” pelas corporações de ofício.

O projeto taylorista visa a racionalização do interior da empresa capitalista sem ter de recorrer à inovação de base tecnológica mas sim através do aumento da produção e da produtividade através do aperfeiçoamento constante da racionalização do trabalho humano.

Taylor se convence, e é essencial que se destaque, de que a “*cooperação amigável*” entre o patrão e os trabalhadores para aumentar a mais-valia é o que possibilita acelerar, simultaneamente, os benefícios de um e os ganhos do outro.

Parece também esse o entendimento de Henry Ford que faz o seguinte registro em sua autobiografia, ao falar sobre o Taylorismo:

Todos se recordam que quando se procedeu ao exame do trabalho fabril para ensinar aos operários a maneira de economizar energia e trabalho corporal, foram eles próprios os maiores adversários disso. Tinham, talvez, suspeitado de tudo não passasse de uma trama para explorá-los ainda mais; porém o que de sobremodo os incomodou foi a obrigação de saírem dos antigos hábitos da rotina. (FORD, 1926:42)

A sua perspectiva, enquanto empresário, somente lhe permite interpretar a reação por parte dos operários como sendo de comodismo para não se adaptar às novas formas para trabalhar, apresentadas como benéficas para o próprio homem, porque capaz de economizar seu dispêndio de força e energia

O Taylorismo, verdadeiramente, inaugurou um novo processo de trabalho cujos princípios científicos da organização e divisão racional do trabalho passariam a girar em torno de quatro idéias centrais:

- a importância essencial da preparação do trabalho — o que enseja a distinção radical entre concepção e execução;
- a pesquisa sistemática de economia de gestos e de movimentos — cujo objetivo é dar impulso geral à habilidade e à destreza de modo a aperfeiçoar, ao máximo, a potência produtiva do trabalhador através do cumprimento dos tempos previstos;
- a utilização máxima da máquina — repassa o saber do trabalhador para a máquina, o que facilita e abrevia o trabalho, permitindo que um homem realize a tarefa de vários outros;
- a implantação de um sistema de proteção do trabalhador e remuneração do trabalho por produção para conseguir sua **cooperação amigável** — visa substituir a antiga relação de dependência com os sindicatos e “mobilizar o trabalhador” para produzir mais. (ZARIFIAN, 1989)

A partir desses princípios, concebeu um método com um cunho prático para melhor execução e padronização de cada tarefa produtiva, desde a mais elementar até a mais especializada função. O método de Taylor encontra-se sistematizado na sua obra *Administração Científica do Trabalho*.

Foi ele o responsável por utilizar a ciência para estudar e transformar o modo como o trabalho era realizado e o fez, segundo Prestes Motta (1985), influenciado pelo

racionalismo de René Descartes, e aplicação do princípio da decomposição por este último enunciado da seguinte forma:

“Consiste em dividir e decompor cada dificuldade ou problema em tantas partes quantas seja possível e necessária à sua melhor adequação e solução, e resolvê-las cada uma separadamente.”
(DESCARTES)

Apesar de destinar-se ao processo produtivo no interior das empresas e com todas as mais severas críticas a ele dirigidas, é inegável que o Taylorismo influenciou e continua a influenciar nossa forma de pensar, talvez por sua praticidade e simplicidade.

Tornou-se referência de reorganização dos processos de produção nos Estados capitalista, sendo que sua influência, antes de aportar nas estruturas industriais, influenciou o modo de viver das esfera privada doméstica das abastadas famílias européias inicialmente. Aparece como o “modelo americano” que invade os lares que passam a contar com

*... living-room e frigoríficos e máquinas de um branco clínico...
Este é um escalão avançado na cozinha funcional que evita os passeios inúteis da dona de casa...
...esta cozinha-laboratório [...] concebida “como um posto de trabalho na fábrica.”^{lxxxv}*

Assim como interpretamos o conceito de descrição dos processos, tal como apresentado na metodologia da Qualidade Total , como uma atualização refinada da “descrição de cada uma das fases das operações necessárias à consecução de determinada produção” tal como dispõe o Taylorismo, no modelo sobre Gestão da Qualidade Total vamos encontrar, também “atualizados” sob a forma de ferramentas de gestão do trabalho, com destaque para os Círculos da Controle da Qualidade - CCQ, os princípios da Administração Científica expostos por Taylor (1911): *“harmonia ; cooperação ; rendimento máximo; desenvolvimento de cada homem eficiência...”*

O Círculo de Controle da Qualidade é formado, segundo Deming, por todos da empresa, especialmente pelo pessoal da produção no que diz respeito às

...decisões operacionais, inclusive planejamento, estabelecimento de metas e acompanhamento de desempenho. Os operários são estimulados a fazer sugestões e assumem um grau de responsabilidade relativamente elevado pela performance global.

O conceito [...] encontra aplicação generalizada. Um espírito de equipe positivo, junto com lealdade intensa e elevada motivação, são realçados por meio de uma comunicação eficaz da administração.

O sindicato de empresa é a regra, ao invés do sindicato por setor industrial, e há uma nítida compreensão de que os interesses dos sindicatos estão vinculados ao êxito da empresa. Por este motivo, as práticas trabalhistas parecem menos restritivas, e aparentam realçar a produtividade do pessoal. (DEMING,1990: 35-36)

Sindicatos de empresa que se identificam seus interesses como *vinculados ao êxito da empresa*, constituem uma característica da cultura japonesa, onde há a negação do conflito, porque a hierarquia é um forte componente que marca as relações sociais em todos os níveis.

O método taylorista favorece a produtividade, porém ignora o homem.

O interesse por estarmos pormenorizando e dando ênfase à compreensão do que seja o Taylorismo, se justifica porque na Conferência proferida pelo Secretária da Educação de Minas, no I Congresso promovido pela ABDE, a que já aludimos, diz textualmente:

Os métodos modernos de administração exigem que o trabalhador tenha flexibilidade para entender e assimilar os avanços tecnológicos. O modelo taylorista está sendo substituído pela Gerência da Qualidade Total, que valoriza a capacidade do trabalhador de resolver problemas no local e no momento em que ocorrem. (MG,1993.02)

Em maio de 2001, durante a entrevista realizada para esta pesquisa, ele volta a afirmar:

Ele era um processo de gerenciamento com participação de todos, em que o operário passou a fazer parte da decisão e não é mais um apertador de parafusos taylorista e que aquele negócio deles poderia conversar, incorporar através da experiência deles com a mão na massa, ver soluções de problemas que estavam ali a décadas que a alta direção não conseguia entender. Em vez de vir de cima para baixo, este negócio chegou no chão-de-fábrica e as empresas tiveram um aumento de produtividade espetacular.

Nessa mesma data e circunstância, o Chefe de Gabinete, em resposta à pergunta sobre Taylorismo e educação escolar, respondeu:

Eu vejo, na concepção do Taylorismo, o seguinte: Uma das características principais é, no início do século, você imaginar o seguinte, tinha umas pessoas muito inteligentes – os que vão pensar e planejar — e os que entram com as costas, com os braços, com a força bruta – para executar.

Então, o que aconteceu hoje é que esta distinção está desaparecendo. Todo mundo está se tornando um gerente. Todo mundo decide. E a Qualidade Total é o corpo dessa nova orientação.[...] Então, esse aspecto do Taylorismo que separa as pessoas que pensam das que executam acabou na Qualidade Total. Agora, a padronização é exatamente uma forma de você passar o conhecimento da cabeça das pessoas para a instituição ...

Podemos inferir que o entendimento do Secretário e de seu Chefe de Gabinete sobre a relação entre Qualidade Total e Taylorismo, é a mesma, quer dizer, ambos crêem que este último deixa de existir como forma de organização do trabalho na qual o pensar e apartado do fazer e que esse tipo de inovação organizacional pode ser transferido para as relações do trabalho educativo.

Da mesma forma que analisam a relação entre Taylorismo e Qualidade Total a partir da ótica empresarial e da produção fabril, percebemos que não consideram a diversidade entre o “chão-de fábrica” e “chão-de-escola”, como se fosse possível, no trabalho educativo, separar o pensar do fazer e padronizar o trabalho do professor no que diz respeito às práticas educativas.

A especificidade da relação interpessoal entre professor e aluno e dele com o grupo, que aflora todo tempo, subjetivamente, parece-nos não ser considerada, ou se o é, aparece como colocada no mesmo plano da produção de um bem material, podendo ser reproduzida de igual forma e indefinidamente.

Nas abordagens que fazem do Taylorismo, podemos identificar, salvo engano, um raciocínio linear que não se aprofunda nos aspectos substantivos dos princípios da Gerência Científica do Trabalho desenvolvida por Taylor e de como a Gestão da Qualidade Total em nenhum momento “decreta” o fim do Taylorismo. Nela, pode-se até mesmo assegurar, vamos encontrar uma “atualização” dos princípios tayloristas.

Para sustentar esse argumento, tomamos os estudos de John Humprey (1989) , a respeito dos debates e discussões sobre o significado das *inovações organizacionais no Japão* enquanto uma possível ruptura com o Fordismo e o Taylorismo ou se se enquadrariam mais como *refinamento ou desenvolvimento deles* e evoca a posição de Berggren, em oposição a Hoffman. Este último argumenta que os métodos fundamentais de “just-in-time” e “Controle Total da Qualidade”, constituem *um novo paradigma da produção industrial* enquanto Berggren, a quem se remete Humprey (1989), defende a tese que a indústria japonesa

... representa um refinamento do Taylorismo e não seu abandono [e que] os gerentes de produção que visitaram o Japão se depararam com um Taylorismo declarado nas fábricas de automóveis, como por exemplo, linhas mecânicas de tarefas de curto ciclo e extremamente restritas. (BERGGREN, 1989:325-326)

4.4 Primeira etapa do processo de mecanização da produção

A Primeira Grande Guerra refreia a expansão mundial do movimento dos trabalhadores e será esse o contingente que mais irá oferecer sua vida em nome da paz. Foi também este o momento em que a classe trabalhadora capitula frente ao objeto de suas lutas de oposição, antes da guerra — a introdução de novos métodos de organização do trabalho, o Taylorismo.

O suporte dado com os progressos técnicos e científicos e as invenções, o desenvolvimento da química, do aumento na produção do alumínio e os que vieram na esteira das utilizações da eletricidade e todo o desenvolvimento de centrais elétricas, transportes, motores elétricos e depois a invenção do carburador e dos motores a gasolina e a *Diesel*, incentivou o aparecimento de novas indústrias e empreendimentos.

Henry Ford, ainda no início do séc. XX, inovou com a linha de montagem na pioneira indústria automobilística americana, — considerada a primeira etapa do processo de automação da produção — onde *a cadeia de produção desfila face ao posto de trabalho*, inspirado na racionalidade do Taylorismo e nas idéias surgidas a partir do que viu *nos matadouros de Chicago onde as carcaças se deslocavam em correntes*.^{lxxvi}

Aliando mecanização da produção em massa à gerência científica do trabalho, transformou e modernizou os processos de produção até então utilizados, dentro de novos paradigmas — o Fordismo^{lxxvii}

Portanto, ele não é uma ruptura com o Taylorismo, mas une-o às bases técnicas e culturais para um novo impulso na “revolução da produção” em grande escala com a massificação das linhas de montagem em todos os processos produtivos.

O modelo fordista clássico, descrito pelo próprio autor, trabalha com o suposto que a maioria dos indivíduos não é capaz o suficiente para produzir seu próprio sustento, portanto necessita ser conduzida.

Indivíduos mais capazes intelectualmente é que devem ter a seu cargo a organização da produção, simplificando o trabalho de modo a eliminar a necessidade da atividade inteligente.

Cabe ao trabalhador desqualificado, porque incapaz de pensar racionalmente, submeter-se a um sistema de trabalho voltado para a intensificação da produção através da fragmentação do conjunto das tarefas produtivas seriadas.

Um segundo pressuposto fordista é a simplificação, que busca eliminar todo supérfluo, com o propósito de redução do custo final do produto.

Desse modo, através da produção estandardizada de produtos em massa, baseada em seqüências lineares de trabalho em linha de montagem, com equipamentos especializados e pouco flexíveis (automação fixa), tarefas com operações fragmentadas e rígidos padrões de produção, Ford pôde por em prática seu método de modo a cadenciar os movimentos; decompor o trabalho em gestos elementares; padronizar os produtos; distinguir e separar concepção e execução; subordinar o trabalho à supervisão imediata, tendo como contrapartida a parcelização e a desqualificação do trabalho e sua submissão ao ritmo imposto mecanicamente. (BEAUD, 1999)

São essas exigências fundamentais para eficiência e eficácia do trabalho, sobretudo para produção em massa e consumo também em massa, objetivando o aumento da produtividade em ritmos crescentes

Embora seja possível identificar algo parecido com a linha de montagem nas construções das pirâmides do Egito, Ford foi o responsável por sofisticar ao máximo essa tecnologia e esse novo modelo de desenvolvimento econômico, específico dos países capitalistas avançados do Ocidente.

4.5 Para transformação da civilização capitalista

Antonio Gramsci (1988) proporciona-nos um exame da história desse tempo, configurando sua época no âmbito das transformações capitalistas, na passagem da economia de mercado à economia programada.

Ele interpreta os textos que registram as premissas pensadas e também implementadas por Ford para “...transformação da civilização capitalista” a partir de duas questões estruturais: o gerenciamento científico do trabalho e a mecanização da produção.

Para a automação Ford buscou uma mecanização intensiva, objetivando uma racionalização crescente da produção.

A racionalização pensada por Ford em relação à mecanização, não deixa de aparecer como pano de fundo do Fordismo. Porém a racionalização fordista vai além dos limites da linha de produção e dos limites da fábrica.

Consideramos os argumentos de Gramsci, ao tratar dos fenômenos *Americanismo e Fordismo*, como explicitação de outras formas de controle da vida profissional do trabalhador que ultrapassam o universo das fábricas, objetivando a autodisciplina e criação de outras condições necessárias para que se tivesse um novo tipo de trabalhador “...*conforme* ^{lxxviii} *à uma indústria fordizada*”.(O grifo é nosso)

Cita o proibicionismo, referindo-se à “Lei Seca”, que impedia a fabricação e o consumo de bebidas alcoólicas) e as aparências de puritanismo, como meio de disciplinar a *animalidade* da sexualidade para sujeição dos instintos, como argumentos, que no conjunto, apresentam-se como mecanismos de coerção social “... *a sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão e precisão, que tornem possível as formas sempre mais complexas de vida coletiva*”. (GRAMSCI, 1988.:376)

Será nesse ambiente social, racionalmente estruturado no qual o trabalhador possa racionalizar sua vida, seus dispêndios financeiros, o sexo e o lazer propiciado pela ética do puritanismo, que irá florescer o Fordismo.

Avançando na análise, Gramsci refere-se ao desenvolvimento das ideologias que coagem a sociedade “...*que moldam a forma exterior de persuasão e do consentimento ao uso intrínseco da força*.” (GRAMSCI, 1988:393- 394)

Compondo ainda o cenário, a política de Ford quanto aos altos salários seria uma forma de persuasão ou de cooperação amigável (um dos elementos presentes no Taylorismo), tendo por objetivos permitir ao trabalhador “... *um nível de vida adequado aos novos modos de produção e trabalho que exigem um dispêndio particular de energias musculares e nervosas* [...] *e agregar e manter na empresa...*] *uma corporação de fábrica orgânica e bem articulada ...*” ao mesmo tempo em que se cria uma massa de

consumidores da produção industrial que sustente o mercado da também produção em massa. (Gramsci,1988:407)

Ao relacionar as concepções das premissas fordistas para transformação de uma civilização capitalista às condições de uma sociedade possuidora das características do Americanismo, Gramsci não deixa de anotar que “... *as questões geradas nessa passagem se processam nas condições contraditórias da sociedade moderna...*”, determinando resistências que surgem nessa mesma sociedade como forma de resistência a esse processo.

Ao mesmo tempo em que foram criados mecanismos de controle social pelas forças dominantes da sociedade americana, os trabalhadores respondiam com o absenteísmo e altos índices de demissões, independente dos altos salários.

Gramsci observa, a respeito do que designa por *Americanismo*, que os indivíduos pertencentes à sociedade americana são possuidores de um modo de ser peculiar. Esclarece o que seja essa peculiaridade ao comparar a sociedade americana com as sociedades ocidentais europeias, apoiando-se nos argumentos do desenvolvimento histórico para explicar a constituição de um Estado liberal, “... *no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que alcança através de meios próprios como a sociedade civil.*” (GRAMSCI, 1988 .398)

Argumenta ainda que ali formou-se uma sociedade com “... *uma composição demográfica racional...*”, isto é, onde as formas históricas de dominação não permitiram o aparecimento de classes parasitas: de *honoratiores*^{lxxxix}; de uma *nobreza* que explora as rendas da terra; de um pesado *corpo burocrático* às expensas do Estado; dos que vivem de *prebendas*; *de poderes patrimoniais* e de todos os encargos engendrados pelo sistema feudal.

4.6 O ciclo virtuoso do Fordismo

Em 1908 a indústria automobilística de Henry Ford lança o modelo “T”, com a montagem de um automóvel a cada doze horas e vinte minutos. Na década de 20, essa

mesma indústria automobilística passa a produzir cada unidade em uma hora e vinte minutos.

Mas o modelo fordista clássico se esgota nessa mesma década e depois da crise do sistema capitalista dos anos 30 do século XX, que atingiu duramente os Estados Unidos da América, com os avanços nos índices de produtividade resultantes da mecanização e da racionalização da produção, ensaia um tímido reerguimento.

A Europa, já duramente atingida pela crise americana, com crescentes índices de desemprego e queda no salário real, junto às duras restrições, sobretudo na Alemanha, das condições de vida alimentadas pelas dívidas de guerra, os sentimentos nacionalistas se exasperam, sendo terrenos férteis para florescerem ideologias do porte do fascismo e do nazismo.

No final dos anos 30, o capitalismo alemão retoma o fôlego perdido e reergue-se com apoio e sustentação do Estado que também começa a ampliar seus domínios territoriais.

Nesse período compreendido entre os dois decênios que antecedem a 2ª Grande Guerra, as indústrias de primeira fase, a exasperação entre os países imperialistas, os embates dos capitalistas com as classes operárias trabalhadoras, tudo isso, soma-se ao desenvolvimento das indústrias de segunda geração com os espasmos das crises de um capitalismo que se agiganta nas grandes empresas com enormes contingentes de trabalhadores, nos controles da burocracia estatal e das administrações de grandes grupos empresariais.

A conjugação desses fatores, em parte resultado de conflitos não resolvidos na 1ª Guerra, terá na segunda sua continuação.(BEAUD.1999)

O Fordismo retoma seu ciclo virtuoso, após esta última guerra com alta produtividade e salários crescentes nos países de capitalismo avançado do ocidente, onde floresceram Estados anti-liberais, isto é, com forte presença reguladora nas relações de mercado. Nesse período houve também ampliação crescente do Estado do Bem-Estar Social amparado por uma sólida legislação de proteção do trabalhador, consolidadas pelas lutas e nas negociações coletivas generalizadas.

A denominada “crise orgânica do capitalismo” que se torna mais visível nos anos 60/80, se processa paralela às contestações os princípios fundamentais do Fordismo,

quando se vê exaurido seu potencial produtivo acompanhada da evolução da organização do trabalho e alimentada pelas questões relativas à demanda que questiona a produção em série de produtos padronizados.

Abrem-se as portas para a produção flexível que em que aumentam os níveis de especialização mas dependem da motivação e do comprometimento do trabalhador engajado para se ajustar às novas técnicas numa perspectiva que coloca o pacto entre empresários e trabalhadores, como fundamentais (CORIAT,1994). A produção é reorganizada e demanda trabalhadores flexíveis em oposição à rigidez do Fordismo. É uma flexibilidade que se refere *a uma multiplicidade de situações*, como nos ensina Humprey^{lxxx} e serão os japoneses aqueles que inicialmente conseguem reorganizar os processos de produção para atender às novas condições da demanda.

No Brasil, a questão da “crise do Fordismo” tem características distintas do que ocorreu nos países de capitalismo avançado na Europa e América do Norte e, portanto, sua reelaboração toma contornos particulares em nosso parque industrial. Mesmo assim, muitas indústrias, sobretudo de grande e médio porte, adotaram certas práticas do “modelo” japonês, na tentativa de desenvolver novos e diferentes padrões de organização do trabalho.

Essa emergência de novos padrões de relações de trabalho, exigem políticas organizacionais sobretudo na gestão de recursos humanos e é nesse contexto que a parcelas da classe capitalista se movimenta realizando interferências nos setores que lhes interessam, de forma a integrar políticas e procedimentos direcionados à modernização técnica e administrativa. Numa visão estratégica, entra a educação como fator importante de controle e direcionamento da conformação e formação do futuro trabalhador.

ALGUMAS CONCLUSÕES

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO MUNDO CAPITALISTA EM TRANSFORMAÇÃO.

Mudanças e Permanências

A política setorial da educação em Minas Gerais datada de 1991-1994, inclui-se no rol das reformas do Estado que se tornaram historicamente dominantes a partir dos anos 80, exigência das transformações mundiais nos cenários geopolíticas e socioculturais que se somam aos avanços progressivos das bases tecnológicas da produção e da internacionalização do comércio sob novas condições. Por sua tônica de administração gerencial no serviço público, experiência ainda inédita no Brasil e com exemplos práticos muito recentes em países como a Grã-Bretanha e Estados Unidos (ABRUCIO, 2000), ela mereceu grande destaque na mídia e apoio de organismos internacionais.

No Brasil, diferentemente até mesmo de outros países da América Latina, os processos originários das repercussões dessas transformações têm que ser observados com cuidado para não se perder de vista suas particularidades sobretudo no que nos interessa: o modelo capitalista aqui desenvolvido e a forma como o Estado brasileiro se estruturou vinculado à classe dos capitalistas nacionais.

No Brasil recém saído de um longo período de ditadura militar, as reformas começam a se esboçar a partir das discussões da Assembléia Nacional Constituinte e tomam suas formas iniciais a partir de 1990, sob inspiração do Governo Collor, com a criação e implantação do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQP, resgatado em 1994, pelo Governo Fernando Henrique Cardoso^{lxxxi}

Analisamos a atuação de representações das classes empresariais mineiras nas definições relativas à política de reforma da educação pública de responsabilidade do

Estado de Minas Gerais, que foi precursora das demais reformas do Estado nacional implementadas efetivamente a partir de 1995.

Transcrevemos as frases da entrevista do Secretário que exerceu enquanto técnico político importante papel na definição do enquadramento da reforma à Gerência da Qualidade Total em Educação, que aponta a Teoria do Capital Humano como modo de entender o trabalho, a formação para o trabalhador e o significado do ensino fundamental da escola pública para os interesses capitalistas:

A relação capital-trabalho se aperfeiçoa com a valorização do ser humano que acompanha a Gerência pela Qualidade Total. O conflito cede lugar à parceria.

O trabalhador do chão-de-fábrica, que tinha a sua capacidade de propor soluções ignorada, passa a ser um micro-gerente, e a inspeção dá lugar à responsabilidade.

Os métodos modernos de administração exigem que o trabalhador tenha flexibilidade para entender e assimilar rapidamente os avanços tecnológicos. O modelo taylorista está sendo substituído pela Gerência da Qualidade Total, que valoriza a capacidade do trabalhador de resolver problemas no local e no momento em que ocorrem.

O trabalho em equipe, outra característica da Qualidade Total, induz o trabalhador a visualizar a totalidade do processo produtivo, revertendo as tendências taylorista/fordista de alienação decorrente da fragmentação do trabalho.

Diante redução das barreiras nacionais para o capital e para a tecnologia, cresce a importância da educação universalizada e de qualidade como pré-requisito para o desenvolvimento.

Seus pensamentos deixam claro que a Qualidade Total é um modelo empresarial que não objetiva instrumentalizar os jovens estudantes para enfrentar os problemas mais comuns de sua vida cotidiana e menos ainda as grandes questões de sua existência em sociedade.

Eles refletem a posição neutra de um empresário da educação no exercício de uma função técnico política, perante a realidade histórica e um compromisso para consigo mesmo e seus interesses e os interesses do grupo governamental ao qual pertence,

Identifico em sua fala a tradução do pensamento utilitarista do conceito de Capital Humano, como literalmente expresso por Gary S. Becker e em perfeita sintonia com o pensamento dos técnicos do Banco Mundial, transcrito logo abaixo:

Para mí, el concepto de 'capital humano' incluye los conocimientos y técnicas especializadas contenidas en la gente, su salud y la calidad de los hábitos de trabajo. El capital humano es importante porque, en las economías modernas, la productividad se basa en la creación, divulgación y utilización del saber.
(BECKER, 1993 :99) ^{lxxxii}

O que está subjacente nesta teoria e se constitui em seu principal argumento é que o aumento da renda nacional é consequência do aumento desse tipo de capital, sendo que a educação tem como principal efeito mudar as “habilidades” do indivíduo. Portanto, como investimento pessoal, a educação influencia no progressivo melhoramento da sua produtividade no trabalho possibilitando-lhe maior rendimento e melhoria de condição de vida, ao mesmo tempo em que aumenta a renda nacional.

Em nossas reflexões, as análises propostas para a crítica à Teoria do Capital Humano referem-se à sua utilização política e os efeitos da educação em que são privilegiados os aspectos econômicos.

Logo na “Introdução para Compor uma Escritura”, questiono se poderíamos pensar a relação entre a Gestão da Qualidade Total e uma nova Teoria do Capital Humano.

Penso que, já amadurecidas as análises das entrevistas e o desenvolvimento das bases teórico-metodológicas e todas as interfaces que demandaram enquanto exigências para compreensão de nosso objeto de pesquisa, reformularia a interrogação posta de início perguntando, de forma talvez mais adequada ao nosso problema, não se haveria relação entre a Gestão da Qualidade Total e a Teoria do Capital Humano, mas **qual** a real contribuição da Gestão da Qualidade Total na Educação para a conformação dos futuros trabalhadores aos princípios da Teoria do Capital Humano.

Essa finalidade é a que nos mobilizou para buscar o real sentido da Qualidade Total, quando aplicada em educação, através de estudos teóricos e tentando melhor identificar a forma como pensaram essa relação aqueles que conceberam a transposição adaptada desse modelo de gestão para servir de referência à reforma do ensino em Minas, enquanto seu elemento estruturante

Era impossível interrogar sobre o interesse de representações das classes capitalistas empresariais mineiras na educação pública, sem, considerar que é característica sua estar sobretudo a serviço dos futuros integrantes das classes dos trabalhadores, porque foi no

berço do nascente capitalismo que a escola pública ganhou a identidade de escola de massa.

Não é, no entanto, sua função formar “mão-de-obra”, mas a visão utilitarista dos neoliberais não poderia permitir-lhes pensar as relações sociais por outra ótica, mais ainda num momento em que viam encaminhar-se para se tornar hegemônica sua concepção de mundo. Essa é uma falsa concepção humanista da educação, na qual a Qualidade Total expressa a razão de ser dos indivíduos e da sociedade.

A conexão entre as definições do Banco Mundial, os interesses capitalistas, a Reforma da Educação em Minas Gerais, a adoção do modelo empresarial fabril da Gestão da Qualidade Total e a Teoria do Capital Humano se expressa nos seguintes trechos da publicação do Banco Mundial “*Prioridades y estrategias para la educación*”, datada de 1996

La inversión en educación lleva a la acumulación de capital humano, que es un factor clave para el crecimiento económico sostenido y el aumento de los ingresos. (página 21)

A su vez, los cambios tecnológicos aumentan con más rapidez cuando los trabajadores tienen un nivel más alto de educación. En consecuencia, la acumulación en capital humano, y concretamente de conocimientos, facilita el desarrollo de nuevas tecnologías y es fuente de crecimiento autosostenido (Romer 1986; Lucas 1988; Azariadis y Drazen 1990; Barro 1991)(página 22)

Además, como se concluyó, hace casi 20 años, la teoría del capital humano no tiene una rival auténtica de igual alcance y rigor(Blaug 1976) (página23)

La educación primaria aparece como el principal contribuyente al crecimiento, [...]resultado confirmado respecto del l Brasil... (página 25)

Las inversiones apropiadas en infraestructura física y en capital humano serán diferentes de un país a otro de acuerdo con el nivel de desarrollo económico e educacional. Las inversiones en capital humano son especialmente críticas debido al desfase que existe entre las inversiones en educación y el ingreso de nuevos trabajadores a la fuerza laboral.En consecuencia, las demoras en reformar los sistemas de educación corren el riesgo de reducir el crecimiento económico futuro.

Las inversiones en todos los niveles de educación tienen altas tasas de rentabilidad, superiores al costo de oportunidad del capital ... (página 102)

La educación básica proporciona los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales para funcionar eficazmente en la sociedad. Las competencias básicas en esferas generales como la expresión oral, los conocimientos de computación, la aptitud para comunicarse y para resolver problemas se pueden aplicar en una amplia gama de medios laborales y pueden permitir a la gente adquirir capacidades e conocimientos específicos en el lugar de trabajo (Becker 1964) Ese nivel básico requiere normalmente alrededor de ocho años de instrucción. (página 107)

Confirmamos exaustivamente, através das análises e reflexões sobre os documentos e contando com respaldo nas entrevistas, a relação entre as orientações desse Banco e os elementos estruturantes da reforma do ensino em Minas dos anos 90, e a forma como circularam as idéias acerca da função utilitarista da escola de modo a parecerem consensuais e verdadeiras. Esta foi uma função ideológica importante exercida pelos técnicos e especialistas – a de legitimar e tornar hegemônico um só modo de pensar a realidade.

Tomaz Thadeu da Silva explica com mais clareza a idéia de como as práticas que se dão no interior da escola, mesmo a de ensino fundamental, servem à formação do trabalhador:

...a escola, seja através da sua organização e relações sociais internas, seja através de seu currículo oficial, socializa as crianças e jovens naquelas características cognitivas e atitudinais que serão necessárias para seu adequado desempenho no processo de trabalho capitalista. (SILVA,1993 :24 - O grifo é nosso)

Não é novo o argumento que o sistema educacional, em especial a escola, contribui para reproduzir a ordem social hegemônica através dos mecanismos da violência simbólica, que se constitui no conjunto de regras não faladas sobre o que pode ser validamente enunciado ou percebido dentro do processo educacional, embora também entenda a educação escolar em toda sua completude como esfera de lutas suscitadas pela própria contradição que encerra. Do mesmo modo que a escola serviu e serve para difundir os valores e as idéias da sociedade capitalista, existem os espaços em que também serviram para disseminar os ideais republicanos, democráticos e até mesmo os socialistas.

Boudieu é quem , com muita propriedade, fala do poder simbólico

... como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico da mobilização, só se exerce se for 'reconhecido', quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU,1998 : 14)

Na escola onde as práticas são definidas a partir de uma linguagem que incorpora os valores de mercado, consideramos válida a argumentação que isso se dá através do poder simbólico, pela internalização de valores que garantem a sociabilidade dos futuros trabalhadores

Há uma reconceitualização de valores econômicos acoplados aos discurso das políticas educativas que supera a idéia de imbricação dos campos o econômico e o da educação; confunde e superpõe de forma a colocar as políticas educativas com um fim econômico explícito.

Assim, considerada essa lógica, percebemos que a gestão educativa e gestão de produção têm os mesmos princípios racionalistas a orientar suas práticas – a busca da máxima eficiência dos indivíduos — a mais-valia potencializada, visando a máxima lucratividade do capital

Conforme visto anteriormente, a concepção da educação como investimento e fator de desenvolvimento econômico ganhou expressão na interpretação das idéias expressas pela Teoria do Capital Humano e Lúcia Bruno resume os argumentos dos pensadores dessa teoria:

“Quando se discute a relação entre educação e desenvolvimento econômico [...] o que se procura afirmar logo de imediato é uma relação de causa e efeito entre nível educacional e performance econômica.” (BRUNO,1996: 102)

Conceitos legítimos na atualidade dos discursos dos técnicos e especialistas entrevistados como: produtividade, eficiência, eficácia, competitividade, capacidade gerencial, diretrizes estratégicas, processos (no sentido da produção), cliente e qualidade, dentre outros mais, consolidam uma nova abordagem à medida em que a educação passa a ser construída a partir de conceitos da economia em lugar de um discurso de sentido pedagógico, adulterando a visão de mundo de educadores e

educandos, porque coloca as relações de mercado como a única possibilidade para se pensar a realidade.

O vocabulário atualizado é a marca registrada do movimento de globalização do capital e da implementação de um novo padrão de acumulação capitalista, o sistema designado como de *acumulação flexível*.

Essa realidade é justificada pelas perspectivas neoliberais, que, na educação afirma ser responsabilidade do trabalhador sua formação. Esta é entendida como “competência” numa visão que modifica o que seja a tradicional “qualificação profissional”, porque considera a reorganização dos sistemas de trabalho, face às transformações tecnológica e informacionais, que exigem ajustamento ou desenvolvimento das capacidades individuais dos trabalhadores.

Frente aos novos desafios das relações de trabalho delimitadas pela chamada acumulação flexível a Teoria do Capital Humano volta revigorada pelo individualismo liberal no qual o trabalhador é responsável por sua qualificação.

Nesta nova visão a formação é definida pelo nível de escolarização dos indivíduos, conseguida pelo seu próprio esforço, que por sua vez define sua qualificação e sua condição de “empregabilidade”.

Nas sociedades onde as relações de trabalho são definidas pela *acumulação flexível* a Teoria do Capital Humano enquadra-se como a ideologia eficaz porque justifica a necessidade de qualificação constante dos trabalhadores que são os únicos responsáveis em manter em dia suas competências, na medida das exigências do mercado.

Se os trabalhadores em serviço têm de buscar sempre a “reciclagem”, as novas gerações de trabalhadores têm que ser conformada às novas demandas da produção flexível. È nesse último grupo que se concentrou os interesses de capitalistas mineiros, quando estabeleceram um campo de poder agregando a ele todos os que fossem úteis para divulgar as verdades que consolidassem sua ideologia e os técnicos e técnicos políticos que intentaram concretizar seu projeto através de uma política pública de reforma do ensino fundamental em Minas Gerais.

O que se constata como materialidade são políticas públicas, implantadas e implementadas através de seus elementos estruturantes que vão ao encontro das

mudanças no mundo do trabalho capitalista, que exigem do trabalhador um outro aporte de “capital humano” conformado às novas exigências do capital monetário. Nessa concepção, o conhecimento passa a ser investimento, e apenas aqueles que acumularem esse “capital” terão garantia de emprego no “mercado” de trabalho porque estarão mais aptos para otimizar uma transformação da produtividade do capital. O conteúdo do conhecimento de interesse do capitalismo não é o conjunto de atividades curriculares organizadas segundo uma determinada concepção de ser humano que permitam a ele viver como sujeito capaz de fazer suas próprias escolhas de acordo com seus critérios políticos, isto é, suas escolhas subjetivas de ação social, mas é o conhecimento que conforma os indivíduos ao modo de produção capitalista.

O conhecimento que interessa ao capitalismo, para que o trabalhador esteja conforme ao modo de produção capitalista hoje, é o que Clauss Offe designa por “meta-capacitação” – “... ou seja, o poder ajustar-se ao ritmo da transformação técnica, organizatória e econômica e suas correspondentes exigências concretas no plano de trabalho, que passa a solicitar sempre novos conhecimentos.” (OFFE,1990:21)

Quando constatamos que as políticas públicas de educação que legitimaram a reforma educacional mineira foram concebidas de acordo com interesses capitalistas, parece plausível afirmar que os critérios que orientaram sua concepção foram, certamente, baseados nos princípios da Teoria do Capital Humano.

Iniciamos este capítulo, que é também a conclusão da nossa pesquisa, discutindo a política educacional de Minas, que se apresentou como precursora no Brasil de um movimento que atingira países de capitalismo avançado, já na década anterior.

Finalizando, deixamos a palavra a Offe, mais como uma provocação do que para servir de conclusão:

A política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o ‘status’ social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro.

(OFFE, 40-41)

... as palavras têm uma memória segunda que se prolonga misteriosamente em meio às significações novas.

A escritura é precisamente esse compromisso entre uma liberdade e uma lembrança; é essa liberdade lembrante que só é liberdade no gesto da escolha, mas já não o é mais na duração. Hoje posso sem dúvida escolher para mim essa ou aquela escritura, e nesse gesto afirmar minha liberdade, pretender um frescor ou uma tradição; já não posso mais desenvolvê-la numa duração sem tornar-me pouco a pouco prisioneiro das palavras de outrem e até de minhas próprias palavras.

BARTHES, 1971: 25-26

NOTAS FINAIS

INTRODUÇÃO PARA COMPOR UMA ESCRITURA

- i Cópia da "versão completa do Projeto (última versão)." - Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais (ProQualidade) foi por nós conseguida junto ao arquivo do Centro de Referência do Professor e está datada de abril de 1993 –
Autoria da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino – Diretoria de Estudos e Pesquisas / Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
- ii Discussão mais completa sobre o termo "modelo" relativo à Gestão da Qualidade Total é encontrado em HIRATA, Helena (org.) (1991) *Sobre o "modelo" japonês*. EDUSP/ Aliança Cultural Brasil – Japão
- iii A política Educacional de Minas Gerais 1991/1994, mereceu uma publicação feita pela Secretaria de Educação sob o formato de um livrete, datado de março de 1994. O que foi consultado faz parte do acervo da biblioteca da Superintendência Regional do Ensino de Poços de Caldas.
Sobre o Programa de Qualidade Total esclarece ainda o documento que "*Seu uso ficou restrito ao setor empresarial até a década de 1980. O trabalho mais antigo de adaptação dessa metodologia à educação teve início em 1985, no Fox Valley Technical College, Wisconsin, Estados Unidos,*
- iv Reprodução xerocopiada da Resolução n.º 7120/93, consta no Anexo I
- v Em 02 de junho de 1992, através do OFÍCIO GS 003599, o Secretário de Estado da Educação, dirige-se ao Chefe da Divisão de Gestão Tecnológica, Secretaria da Ciência e Tecnologia da Presidência da República, solicitando "*... apoio financeiro [...] no montante de US\$231,378.00 [...] para treinamento e implantação da metodologia da Qualidade Total em (20) vinte escolas do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais [...] que prevê a introdução da metodologia e da filosofia no universo das escolas estaduais – aproximadamente 6.500 unidades - em oito anos.*"
- vi A Fundação Christiano Ottoni -FCO é uma instituição auto-sustentada, associada à Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. É a principal instituição no Brasil para difusão da Gerência da Qualidade Total e única instituição avalizada pelo Banco Mundial "*... por sua especialização em aspectos técnicos da TQM (Total Quality Management), tendo adquirido esta experiência através de cooperação técnica com a União de Cientistas e Engenheiros do Japão - JUSE.*" (Rel. BID n.º 12477-BR, 1994:28)

vii O Sistema Pitágoras é um dos quatro maiores grupos privados do setor empresarial da educação no Brasil, Segunda a Revista Exame, edição 763, ano 36 – n.º 7 – 3 /abril/ 2002 , no artigo de capa O MEGANEGÓCIO DA EDUCAÇÃO. Esse artigo refere-se ao Prof. Walfrido como “... o primeiro empresário a aplicar no ensino a lógica empresarial corriqueira nos mais diversos setores da economia; da parceria que faz com a Apollo Internacional, maior grupo empresarial de ensino dos Estados Unidos, para que, associadas, fundem as Faculdades Pitágoras. Essa terá um “... modelo pedagógico e empresarial que permitirá levar uma formação cultural forte e ao mesmo tempo profissionalizante para a massa.” O modelo pedagógico está a cargo do economista Cláudio Moura Castro, presidente do Consultivo das Faculdades Pitágoras. Relato de Hélio Gomes contido na Revista GESTÃO DA QUALIDADE NO PITÁGORAS, da Fundação Pitágoras, datada de Dezembro de 1998, diz que: “ A GQT [...] surge no Pitágoras em 1991, quando completávamos 25 anos.” (pág.4) Na mesma época foi iniciado o projeto-piloto da Gestão da Qualidade Total em Educação, em escolas do sistema público de ensino de Belo Horizonte, sendo Secretário da Educação o Prof. Walfrido.

viii Fazem parte da equipe interna da Secretaria de Educação de Minas Gerais:
Secretário de Educação: Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto;
Secretária Adjunta: Ana Luiza Pinheiro Machado
Assessor do Secretário da Educação: Nelson Carlos Teixeira;
Secretária Coordenadora de Desenvolvimento Educacional: Íris Barbosa Goulart;
Coordenadora do Escritório da Gerência da Qualidade Total: Maria Dolores da Cunha Pinto (posteriormente substituída pela Vice-Coordenadora Leonor Cordeiro Brandão

O Secretário da Educação, **Prof. Walfrido dos Mares Guia**, é formado em Engenharia Química pela UFMG e em Administração de Empresas pela Fundação Educacional de Minas Gerais – FUMEC. Possui cursos de especialização na área de gestão financeira e estratégia empresarial pela Columbia University e Fundação João Pinheiro.

Exerceu o magistério de 2º grau e superior. É um dos proprietários do Grupo Pitágoras, do qual foi fundador em 1966. Foi Diretor da Associação Comercial de MG e Presidente da Comissão de Educação dessa entidade.

Na administração pública foi Secretário de Planejamento da Prefeitura de De Belo Horizonte, Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia de MG, Secretário de Estado da Desburocratização e Reforma Administrativa, Secretário de Estado de Planejamento, além do já mencionado cargo de Secretário de Estado da Educação de Minas.

Foi Vice-Governador e atualmente exerce o mandato de Deputado Federal pelo Partido Trabalhista Brasileiro, ocupando o cargo de Presidente da Comissão da Câmara dos Deputados.

A Secretária Adjunta **Ana Luiza Machado Pinheiro** exerceu o cargo de Secretária, quando do afastamento do Prof. Walfrido para candidatar-se a Vice-Governador na Chapa de Eduardo Azeredo, em 1994. Atualmente exerce o cargo de Diretora da Oficina Regional de Educação da UNESCO, para América Latina e Caribe no lugar deixado por Ernesto Schiefelbein.

O Chefe de Gabinete, Eng. **Nelson Carlos Teixeira**, foi o Coordenador do Programa de

GQTE. É Engenheiro Químico e Doutor em Administração Pública. Foi o idealizador do Conselho de Educação da FIEMG, do Projeto de parceria Empresa/Escola da Secretaria de Educação e organizador das missões de educadores mineiros aos EEUU para participar de cursos, assistir palestras e fazer visitas a centros educacionais americanos que adotaram a Gestão da Qualidade Total.

Leonor Cordeiro Brandão é Psicóloga e foi Chefe do Escritório da Qualidade da SEE/MG. Trabalhou em Belo Horizonte em escolas particulares de educação infantil e com Consultório Clínico. Atualmente reside em Campinas onde leciona na Universidade Paulista –UNIP.

Maria Geralda de Santana Menezes atuou na Coordenação do projeto de parceria Empresa /Escola da SEE/MG é formada em Administração de empresas e fez toda sua carreira na Centrais Elétrica de Minas Gerais – CEMIG. Atualmente trabalha como consultora da União Brasileira da Qualidade – UBQ, pertencente à FIEMG.

Consultores, não pertencente aos quadros da administração pública mineira:

Cláudio de Moura Castro; Guiomar Namó de Melo; Heraldo Marelin Vianna; João Batista Araújo; Sérgio Costa Ribeiro e Vicente Falconi Campos, este último pertencente à época a Fundação Christiano Ottoni

Guiomar Namó de Melo – Ex- Professora da UNICAMP, foi Secretária da Educação de São Paulo, é Técnica do Banco Mundial, Consultora de FUNDAP/IESP – Instituto de Economia do Setor Público de São Paulo;

Heraldo Marelin Vianna – Pesquisador da Fundação Carlos Chagas, especialista em Avaliação Educacional

João Batista Araújo e Oliveira – Doutor em Educação pela Florida State University, membro do Instituto Nacional de Altos Estudos - INAE

Cláudio de Moura Castro. Economista formado na Universidade Federal de Minas Gerais e curso de mestrado, doutorado e PhD. Nos Estados Unidos (Yale University. Berkeley University/Califórnia e Vanderbilt University) .Ex- Chefe da Área Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Diretor da CAPES e hoje é conselheiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento e consultor para desenvolvimento de currículos da Faculdade Pitágoras (empresa de educação, fruto de uma sociedade entre a rede de ensino Pitágoras e a Apollo Internacional University, de Phoenix/Arizona- EUA)

Sérgio Costa Ribeiro – Membro do Instituto de Estudos Avançados – IEA/USP, autor do livro “A Pedagogia da Repetência”.

O Prof. **Vicente Falconi Campos**, é graduado em Engenharia de Minas e Metalurgia pela UFMG de onde foi professor. Fez estudos de pós graduação no School of Mines, do Colorado Estados Unidos da América.É considerado, no Brasil, o maior conhecedor da Qualidade Total, no estilo Japonês. Atualmente é consultor “master” da Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG, sediada em Belo Horizonte/MG.

ix

A saber: João Batista Araújo e Oliveira, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Mello, Heraldo Marelin Viana e Sérgio Costa Ribeiro. Consta também como consultor do IHL o Prof. Dr. Ernesto Schiefelbein, ex-ministro da Educação do Chile, foi Secretário do Escritório da UNESCO para AL e Caribe, tendo sido substituído pela

Secretária Adjunta de Educação, Prof. Ana Luiza Machado Pinheiro. Além dos acima citados, atuaram também nesse mesmo trabalho: Antônio Carlos da Ressurreição Xavier, Cândido Gomes, Collin Adamson-Macedo, Emílio Marques e Maria Teresa Infante.

^x E completa, ... dentro os quais se destacam o Professor Sérgio Costa Ribeiro, [...] Guiomar Namó de Melo, Cláudio de Moura Castro e João Batista de Araújo Oliveira [...] bem como ao Instituto Herbert "Levy e ao IEDI – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial."

Esta publicação, sob o formato de livrete, também pertence ao acervo da Biblioteca da SRE/ Poços de Caldas.

^{xi} Das dissertações e teses que abordam ou mencionam a Gestão da Qualidade Total em Minas Gerais, por ordem cronológica, temos

MAFRA, Edite Soares. 1996. *Política Educacional em Minas: A autonomia da Escola e a participação da comunidade escolar na gestão da escola pública estadual (1983 a 1994)*. PUC/SP.

ELIAS, Valéria Rueda. 1997. *Qualidade Total e Educação: Uma análise de propostas de implantação da Qualidade Total na Educação*. UNICAMP/FE.

COSTA, Alice. 1977. *Qualidade Total na Educação: Investigando o Conceito*. PUC/SP

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. 1997. *Parceria, Qualidade e Redenção: Um projeto piloto de implantação do "CQT" em uma escola estadual em Belo Horizonte*. UNICAMP/FE

PENA, Maria de Lourdes P.M. 1999 *O diretor escolar e a política educacional de Minas Gerais*. PUC/SP

^{xii} Documento do Banco Mundial – Somente para uso oficial – Relatório n.º 12477-NR RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO – Brasil – Estado de Minas Gerais – Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (ProQualidade – 5 de abril de 1994 – Divisão de Operações de Recurso Humanos – Departamento I – América Latina e Região do Caribe.

^{xiii} Documento do Banco Mundial – Relatório n.º 12477 – BR/Relatório de Avaliação, 5 de abril de 1994 – Sumário do Empréstimo e do Projeto, folha V.

^{xiv} Procuramos dados estatísticos que nos possibilitassem contestar a afirmação em questão, porém, recorrendo ao Centro de Documentos e Informações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, fomos informadas de que não há dados formatados sobre as cidades que possuem escolas particulares. No entanto, nossa experiência profissional e nosso conhecimento empírico sobre educação nas pequenas

cidades do interior de Minas, sobretudo nas regiões sul, sudoeste e centro-oeste, nos permite argumentar contestando a afirmação dos técnicos do BM.

^{xv} Evando Neiva foi Presidente do Conselho de Educação da FIEMG, indicado pelo Prof. Walfrido. É também um dos Diretores do Grupo Pitágoras.

^{xvi} Cosete Ramos é Doutora em Educação pela Flórida State University, EUA; Mestre em Educação pela California State University, EUA; Professora da Universidade de Brasília – Curso de Administração- Graduação e Mestrado.

CAPÍTULO 1. A GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL EM EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA REFORMA DE ENSINO DE MINAS

^{xvii} A versão completa do Projeto ProQUALIDADE, da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino – Diretoria de Estudos e Pesquisa da Secretaria de Educação, datada de abril de 1993, no item 3.4.

A “Política Educacional do Estado de Minas Gerais: Princípios Orientadores” afirma constituir-se esse Projeto na continuação do processo de reforma iniciado em 1983 e interrompido de 1987 a 1990, durante o governo Newton Cardoso.

^{xviii} Na última frase, a entrevistada se refere ao Prof. João Batista dos Mares Guia, irmão do Prof. Walfrido. Quando este último foi eleito Vice-Governador, na chapa de Eduardo Azeredo para o mandato de 1995/1998, o Prof. João Batista ocupou o cargo de Secretário de Educação. Nesse mesmo período o Prof. Walfrido acumulou o cargo de para o qual fora eleito, o de Vice-Governador, com o de Secretário de Planejamento. Faço este registro para salientar o imenso poder político exercido por Walfrido dos Mares Guia na condução direta dos negócios da educação mineira por, praticamente, uma década.

^{xix} O congresso Mineiro de Educação se caracterizou como uma política participativa da sociedade civil em resposta ao esgotamento do modelo tecnocrata/militar dos anos 80, que dispensava a legitimação popular.

O governo Tancredo Neves/Hélio Garcia eleito em 1982, através da Secretaria de Educação, mobilizou as escolas, que posteriormente se reuniram para retirar as propostas de cada município. Reunidas as propostas municipais por região, de acordo com divisão abrangente da Delegacias Regionais de Ensino, estas foram levadas a um Congresso Estadual, dele resultando o documento final “*Proposta de Diretrizes Políticas para a Educação de Minas Gerais*”, publicado no Diário Oficial de 05 de outubro de 1983.

Extraído do Informativo MAI de Ensino, n.º 94, de outubro de 1983

^{xx} Conferência proferida pelo Prof. Luiz Otávio Dulci, texto xercocopiado

^{xxii} Documento do Banco Mundial/ n.º 12.477-BR -Relatório de Avaliação – Brasil –

Estado de Minas Gerais – Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (ProQualidade)/ 05 de abril de 1994 - Divisão de Recursos Humanos, Dep.1- América Latina e Região do Caribe,

xxiii Antônio Ermírio de Moraes tem uma coluna no Jornal “Folha de São Paulo”. Superintendente do Grupo Votorantim mereceu a seguinte referência de capa da revista eletrônica mexicana “Poder” (www.revistapoder.com/NR/exeres/D84) : “ – Antônio Ermírio é uma dentre *“las personas más ricas e influyentes de A.L.”*. Benjamin Steinbruch é Presidente da Vale do Rio Doce e também escreve no mesmo jornal, na coluna Opinião. Ambos estão sempre se pronunciando sobre as questões da educação e sua importância para o desenvolvimento nacional.

xxiv Jornal “Folha de S.Paulo” de 18/01/99 e do dia 26/10/97

xxv Relato do Prof. Fernando Fidalgo, dá-nos conta que o Movimento de Cultura Marxista foi uma organização criada, nos anos 90, por professores mineiros, não só professores universitários, sindicatos representantes de diversas categorias de trabalhadores e pessoas interessadas na discussão sobre as mudanças em curso na sociedade e a contribuição das idéias marxista no sentido buscar nessas reflexões a compreensão e modos de ação de acordo com os interesses da classe dos trabalhadores.

xxvi Vergara (1995) designa por ultraliberalismo, os que se distinguem dos liberais clássicos. Estes últimos se opunham obstinadamente à qualquer tipo de intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais, exceto para os casos individualmente estudados e com intervenção específica e pontual. Os ultraliberais “...*são a favor de um Estado mínimo [e] operam com vários critérios éticos superiores, trocando o critério quando passam de um problema a outro, sem estabelecer uma hierarquia clara entre critérios.*”

Frédéric Bastiat e Spencer, são dois dentre os liberais clássicos e Hayek e Friedman, dentre outros são postos pelo autor como ultraliberais ou neoliberais.

xxvii Revista Tecnologia Educacional – v.21 (107) – jul/ago 1992, página 85

xxviii Essa decisão considerou o fato de Vicente Falconi Campos, a quem coube elaborar o Projeto de Gestão da Qualidade Total adaptado à Educação, ser o disseminador, no Brasil, do “*TQC NO ESTILO JAPONÊS*”. Com isso fica demonstrada sua tácita aceitação das formas de relacionamento entre capital e trabalho tal como praticadas no Japão, onde, a própria tradição cultural de submissão dos súditos e súditas vivendo numa sociedade marcadamente hierarquizada, define as relações de trabalho de modo tão conveniente ao capital, e explica porque essa forma de gestão do trabalho, lá conseguiu grande êxito.

Sendo os conflitos de interesse entre capital e trabalho uma das grandes contradições do capitalismo, esses conflitos tornam-se tanto menos expressivos quanto maior submissão houver da parte do trabalhador aos interesses capitalista.

xxix Ishiro Ishikawa, pai de Kouro Ishikawa, foi fundador da JUSE; presidente da KEIDANREN, uma associação dos líderes empresariais do Japão e professor da Universidade de Tóquio.

xxx GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL (ou TQM, em inglês) – *...abrange o gerenciamento do grau de eficácia e de eficiência em todos os elementos, internos e externo à empresa, impactados [...] não se restringindo somente ao relacionamento com o Cliente.* (www.qualidade.com.glos-01)

xxxi Imperialismo é o funcionamento e o desenvolvimento de um capitalismo nacional em escala mundial: *extorsão do valor produzido por ocasião da produção, a realização do valor produzido por ocasião da venda de mercadorias, a exploração econômica, sob a forma de capitais novos, dos lucros anteriormente realizados, já não são pensados e organizados em escala local/nacional, mas sim de imediato em escala nacional/mundial.* (BEAUD,1999:237)

Para aprofundar nosso entendimento, Weber contribui com a seguinte explicação: O capitalismo imperialista se dá pela “... *aquisição de colônias ultramarinas por parte de uma comunidade política e [...] Trata-se dos interesses capitalistas de arrendatários de impostos, credores do Estado, fornecedores ao Estado, capitalistas do comércio exteriores coloniais estatalmente privilegiados. Suas chances de lucro baseiam-se, e grande parte, na exploração direta de poderes coativos políticos, ou precisamente, do poder expansivo que atua em sentido expansivo.*” (WEBER.1999 : 68)

xxxii “Meiji” em japonês, significa progresso.

xxxiii Os Hawthorne Studies relatam os resultados das investigações acerca dos efeitos do ambiente físico do local de trabalho sobre o desempenho dos indivíduos, abrindo novos campos de investigação sobre um universo até então desconhecido para os empresários, relativo às forças sociais e psicológicas capazes de interferir na motivação e produtividade do trabalho e na satisfação do trabalhador.

Essas pesquisas mostraram que fatores como qualidade, natureza de liderança e comunicação entre operários e dirigentes, isto é o impacto do clima psicológico e social, são capazes de influir positivamente sobre o desempenho profissional, muito mais do que as condições físicas em que a produção acontece.

Extraído de Schultz, Duane P.e Schultz, Sydney Ellen. *História da Psicologia Moderna.*

xxxiv *Canada May Let Mail Workers Buy Shares in Agency*, Wall Street Journal, 1º de maio de 1992:

xxxv Para estudo do pensamento de Deming, a literatura escolhida foi sua obra de referência “A Revolução da Qualidade”

As ferramentas e as técnicas mencionadas por Sashkin e Kiser aparecem como “antigas” e “novas”. As “antigas” resumem-se nos gráficos de controle e as “novas” que consistem nos métodos desenvolvidos por estudiosos da TQM, tendo ficado popularizados a versão dos Cinco Esses ou Seiri (arrumação), Seiton (organização), Seiso (limpeza), Seiketsu (higiene) e Shitsuke (disciplina).

xxxvi A expressão “controle da qualidade total” foi cunhada por Armand V. Feigenbaum, ao escrever para a Harvard Business Review artigo com esse título, em novembro de 1956.

TQC – *O TQC “...compreende as atividades de controle em todas as fases das quais depende a satisfação do cliente . [...] e pode ser definido como um conjunto de atividades envolvendo toda a empresa, que têm como objetivo assegurar o resultado final do empreendimento”*. (www.qualidade.com/glos-01)

xxxvii As citações a seguir serão destacadas em itálico e encontram-se entre as páginas 24 a 42 da obra referida.

xxxviii Note-se também o sentido particular dado pelo autor à expressão *humanidade*. Talvez uma tradução mais apropriada fosse *condição humana*.

xxxix Há contestação de especialistas em cultura oriental e estudiosos do Trabalho sobre afirmações feitas por Ishikawa.

Helena Hirata, em diversos trabalhos de pesquisas, nos informa que emprego vitalício existe para o núcleo de pessoal altamente especializado, sendo que as variações de produção são atendidas por trabalhadores temporários, sobretudo mulheres.

CAPÍTULO 3. DA ADMINISTRAÇÃO E DA GESTÃO EDUCACIONAL

xi O artigo de Abrucio do qual retiramos a citação, “*Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente*”, trata de duas realidades distintas de Estados nacionais em que se deram as recentes reformas do Estado – a da Grã-Bretanha e a Americana – é fundamental para compreendermos a orientação da reforma de Minas com a adoção da Gestão da Qualidade Total, já no primeiro momento em que, no Brasil a reforma do Estado ganha centralidade nas discussões políticas.

xli Para que se possa melhor argumentar, vamos partir de uma análise semântica dos termos, com as informações do Dicionário Latino (MEC.1975)

Gestão (do Latim *gestione*) *Ato de gerir, gerência, administração.*

Gerir (do Latim *gerere*) *Ter gerência sobre; administrar; dirigir; reger.*

Gero, -is, -ere

I. Sentido próprio: levar, ter consigo, trazer, ter.

II. *Sentido figurado: chamar a si, incumbir-se voluntariamente de, sair-se bem.*

III. *Por extensão: Executar, cumprir, fazer, administrar, gerir, exercer, produzir, criar, ter, mostrar, manter, nutrir.*

xlii

Administrar (do latim administrare)

1. *Gerir (negócios públicos ou privados)*
2. *Reger com autoridade suprema; governar; dirigir.*
3. *Dirigir (qualquer instituição).*
4. *Governar, reger, gerir negócios públicos ou particulares, exercer função de administrador.*

Administro, -as, -are, -avi, -atum

- I. *Sentido próprio: 1. auxiliar, ajudar, prestar auxílio, servir (alguém)*
- II. — *Daí 2. ocupar-se de, cuidar, executar;*
 3. *governar, administrar (tratando-se de governo), cumprir suas obrigações.*

xliii

Executive Digest, Edição nº48, outubro de 98. Abril/Controljornal – Editora LTDA, Portugal . Home page <http://www.controatl.pt/edigest>

xliv

A Qualidade Total incorporou..... ver pág. 36 da APRESENTAÇÃO

xlv

A internacionalização dos mercados e o vertiginoso desenvolvimento das comunicações, são as manifestações mais visíveis do processo que tratamos como “**globalização**”. Este processo, não só definiu uma nova concepção de economia e da distribuição geográfica do poder, como se caracteriza por ter modificado a forma pelas quais os seres humanos nos relacionamos, a temporalidade e a rapidez como o fazemos. Por isto temos de considerar a circulação das idéias nos campos de poder com as implicações abrangentes com que definem a realidade que desejam ter sobre controle.

xlvii

O neoliberalismo propõe uma mudança no papel do Estado, sustentando que o mercado deveria substituir a política deveria substituir o Keynesianismo que, por sua vez, advoga ações de políticas econômicas nas quais o Estado interfere para impedir os períodos recessivos mediante aumentos dos gastos públicos que estimule a demanda agregada. Com a expansão do “déficit” fiscal causado pela adoção do Keynesianismo pelos países capitalistas, após a segunda guerra mundial, o Estado mínimo deveria substituir o Estado do Bem-Estar-Social. Esta proposta, segundo os neoliberais, devolve ao indivíduo o poder de decisão econômica e social, garantindo a eficácia nas instituições públicas.

xlvi Chomsky argumenta que “...parte das lutas ideológicas é roubar terminologias”. Por este motivo, mesmo retomando os temas de 1980 o “novo” sentido das terminologias daquela época não pode jamais ser desprezado, se se busca uma real compreensão das propostas de descentralização dos anos 90.

xlvi Lin Cheng Wen Tzeng fala do compromisso da QT em satisfazer as necessidades e expectativas de todas as pessoas “... cuja vidas são afetadas pela existência da instituição [...] Para essa mesma autora, *Processo é um conjunto organizado de elementos que interagem entre si para resultar em um determinado efeito.* (TZENG, 1994: 176/177).

Melhoramento contínuo = Em QT significa o melhoramento contínuo do produto/serviço que é função direta do crescimento do ser humano relacionado às aspirações e necessidades do ser humano, na linha de Maslow, , segundo Evando Neiva, no artigo “Minas na dianteira da Educação”, (Revista eletrônica <http://www.techoje.com.br/ed9508-1.htm>).

¹ Boletim 33, de abril de 1994 / Projeto Principal de Educação/ OREALC

CAPÍTULO 3

ESTADO E CULTURA

lii *Estado, do mesmo modo que as associações políticas historicamente precedentes, é uma relação de dominação de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima (quer dizer, considerada legítima) e Estado Moderno é uma associação de dominação institucional, que dentro de determinado território pretendeu com êxito monopolizar a coação física legítima como meio de dominação e reuniu para este fim, nas mãos de seus dirigentes, os meios materiais de organização, todos os funcionários estamentais autônomos que antes dispunham, por direito próprio, destes meios e de colocar-se, ele próprio, em seu lugar, representado por seus dirigentes supremos.*(WEBER, 1999:526- 529)

liv *Dominação, no sentido muito geral do poder, isto é, de possibilidade de impor o comportamento de terceiros à vontade própria...,, com a ressalva que faz Weber em relação formas de transição entre o sentido mais amplo e mais restrito, sendo que “para o exame sociológico “do poder o que é decisivo é sua “existência efetiva” que demanda a “ordem” normativa, “legalmente “existe, e por isso é compelido a operara com o aparato conceitual jurídico.* (WEBER, 1999: 188 -192/3)

liv *Legitimidade de uma dominação Considerada a “legitimidade” de importância essencial à estrutura de dominação, especificamente o tipo que nos interessa no momento e que vamos abordar a é a ...dominação, em virtude da “legalidade”, da*

crença na validade de estatutos legais e da “competência “objetiva, fundamentada em regras racionalmente criadas, isto é, em virtude da disposição de obediência
(WEBER, 1999: 188 -192/3)

lv Guilherme Raúl Ruben Antropólogo e Pesquisador do IFCH/Unicamp. É também Professor Pesquisador integrante dos Grupos de Pesquisas em Educação, Trabalho e Cultura Organizacional – GPTECO, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

O texto utilizado como referência, e outros tantos foram objeto de estudo e discussão do autor com os pesquisadores integrantes do GPTECO. Nessas oportunidades, ficou bem marcada sua capacidade de nos conduzir a pensar que as teorias elaboradas para explicar uma realidade nem sempre devem ser aceitas como instrumento para reflexão sobre todo tipo de objeto porque cada objeto de análise encontra-se impregnado pelos referenciais da sua cultura e é pelas marcas de sua especificidade que deve ser observado. Uma teoria pode e deve ser utilizada como marco referencial pelo que tem de universal.

lvi A expansão da escola pública se combina com o aparecimento da doutrina clássica liberal que se desenvolveu sobretudo na França e Inglaterra, na segunda metade do século XVI, simultaneamente à formação do Estado nacional moderno. Para esclarecimento e fundamentação de estudos nesse particular, baseamo-nos em Vergara, que discute a diferenciação entre liberais clássicos e neoliberais ou Ultraliberais, a partir dos critérios éticos com que estes últimos operam, “ajustando-os” aos seus interesses baseados na “... importância que está na ‘utilidade da coisa’, segundo Hayeck, apoiando em argumentos utilitarista”.(VERGARA,1995 :101)

lvii Burguesia : *Palavra que data do século XIII e indica originalmente uma categoria de habitantes das cidades da Europa medieval, particularmente mercadores e artesãos, que desfrutavam de status e direitos especiais dentro da sociedade feudal.*

A concepção de Marx faz parte de uma teoria geral da História que a percebia como sucessão de modos de produção e formas de sociedade, cada qual caracterizado por um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas (basicamente tecnologia) e uma estrutura de classe particular (ou relações de produção) dentro da qual há um conflito endêmico. Engels, em 1847, assim resumiu o ponto de vista de Marx: A burguesia “ é a classe dos grandes capitalistas que, em todos países desenvolvidos, estão hoje quase exclusivamente na posse dos meios de consumo e das matérias-primas e instrumentos (máquinas, fábricas) necessárias para sua produção” Em 1888, diria que a burguesia é “ a classe dos capitalistas modernos, donos dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado.

Marx também reconheceu que havia estratos intermediários significativos, os quais incluíam a pequena burguesia, composta de pequenos produtores independentes, comerciante e profissionais. Para Hilferding (1910), a burguesia continua a revolucionar o sistema de produção, provocando uma crescente centralização do capital em grandes empresas, facilitado pela expansão do crédito fornecido pelos bancos. Mandel (1975) completa com a maciça internacionalização do capital.

Não é objeto da presente discussão tratar das características da burguesia nacional pois isso implicaria num desvio. Desejamos apenas acentuar, concordando com Ruben (1999), que para conhecimento acerca do modo particular como se constitui a classe empresarial latino-americana é necessário a *formulação de uma teoria regional da nacionalidade para países da América Latina*. A argumentação de Guilherme Raúl Ruben em relação a *uma perspectiva sul-americana* é desenvolvida, mais recentemente, no artigo “ O nacional no mercado internacional: empresários e globalização”)

lviii Revista eletrônica Techoje – <http://techoje.com.br/cd9508-1.html>

lix O nome indicado foi o de Evando Neiva, também pertencente ao corpo dirigente do grupo Pitágoras.

lx *O redizimo era [...] 10% de toda arrecadação dos dízimos reais (impostos) em todas as capitâneas da colônia e seus povoados, ficam para sempre vinculados à manutenção e sustento dos colégios jesuíticos.* (RIBEIRO, 1986:32)
A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola, tendo por objetivo dedicar-se à educação da juventude católica das elites burguesas para formar as classes dirigentes. Os jesuítas retornaram ao Brasil em 1847.

lxi Extraído de Kenneth Maxwell, *O ecletismo de Pombal*. Artigo publicado no Caderno “Mais” do jornal Folha de São Paulo de 29/junho/2001

lxii Classe média - Não é de interesse, no momento, entrar no nível mais profundo de discussão das teorias marxista e weberiana ou mesmos das análises mais recentes, considerando que estamos tratando de uma classe média datada. Em *Classe média e Política do Brasil 1930- 1964*, Saes faz o retrato em preto e branco das duas frações mais significativas da classe média brasileira e as alianças históricas que vão estabelecendo com a frações das classes dominantes e as classes trabalhadoras, fortemente marcadas pelos efeitos ideológicos da superdegradação do trabalho manual, devido à presença do trabalho escravo, ao longo de quatro séculos.

lxiii Escola Nova – No Brasil o ideário escolanovista é fortemente marcado pela concepção do papel da escola como instituição social. Esse movimento deu-se em meio às aspirações de modernização, democratização, industrialização e urbanização da sociedade, em que a educação escolar era vista como responsável pela efetiva inserção do indivíduo na ordem social nascente.

lxiv Liberalismo – No liberalismo clássico (1750 a 1790) , Francisco Vergara (1995) distingue duas as correntes doutrinárias que ultrapassam as questões econômicas, a do liberalismo utilitarista – *doutrina ética que considera a “felicidade da coletividade” como critério superior do bem e do mal*, [...] no caso: Stuart Mill, , David Hume e Adam Smith são seus teóricos por excelência, e a doutrina denominada “Direito

Natural” — *segundo a qual o critério ético para se julgar se as leis são boas ou más é a conformidade destas à ordem natural,[...] cuja base teórica se encontra em Thomas Jefferson, Turgot, Condorcet e Thomas Paine.*

lxv Gilberto Velho chama atenção para o fato de que, verdadeiramente, todas as sociedades são complexas e que a caracterização de um ou outro tipo – complexa ou não complexa - deve sempre considerar os aspectos da abordagem daquele que assim a designa. Nesse sentido, ele esclarece que quando se refere à sociedades complexas o sentido que tem em mente, no artigo no qual trata do assunto (Projeto, Emoção e Orientação em Sociedades Complexas) , é “...a noção de uma sociedade na qual a divisão social do trabalho e a distribuição de riquezas delineiam categorias sociais distinguíveis com continuidade histórica, sejam classes sociais, estratos, castas.” (VELHO. 1999:16)

Considerando a opção metodológica utilizada no presente estudo, o entendimento de sociedade complexa expresso por Velho parece-me adequado e é nele que estou pensando ao caracterizar a sociedade brasileira do século XX , ou seja,...um tipo de sociedade cuja complexidade está fundamentalmente ligada a uma acentuada divisão social do trabalho, a um espantoso aumento da produção e do consumo, à articulação de um mercado mundial e a um rápido e violento processo de crescimento urbano (Velho, citando Hobsbawn.Op.cit.:17).

lxvi Estado Novo – Assim designado o período da ditadura Vargas que abrange os anos de 1937 a 1945.

É historicamente uma etapa no processo de incorporação à vida política das novas camadas sociais que acompanham o desenvolvimento e diferenciação da economia brasileira, determinando a inviabilidade do sistema tradicional de dominação que refletia o predomínio da oligarquia agro-exportadora no conjunto da sociedade.

lxvii O SENAI foi criado em convênio com a Federação Nacional da Indústria com o objetivo de organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial e fornecer programas de treinamento para a indústria e construção civil.

Foi criado em 1946 o SENAC para aprendizagem no setor comercial. Na década de 50 foi feita a reforma do ensino industrial, transformando as antigas Escolas de aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Federais.

lxviii Terceiro Mundo – *Nasce principalmente através do poderoso movimento de descolonização engendrado através da guerra, pelo fortalecimento, aqui de novas burguesias, e ali da intelectualidade, pela conscientização do caráter insuportável e não inelutável da dominação colonial, pela vontade de independência (o mais das vezes sob a forma de independência nacional).* (BEAUD.1999:304)

lxix A marginalização é aqui considerada sob dois aspectos: a que acontece no conjunto da sociedade brasileira e a que se torna mais perversa, com conseqüências sociais mais devastadoras, quando localizada em regiões do norte e nordeste e em sub-

regiões do sul, centro-oeste e sudeste (casos, por exemplo, como o Vale do Ribeira e Vale do Jequitinhonha)

Ixvii A partir da década de 60, surgiram no Brasil os sinais mais claros da influência neoliberal na educação. O processo de privatização da educação brasileira se iniciou com a colaboração do governo militar que tomou o governo com o golpe de 64. O mecanismo utilizado foi o salário-educação que proporcionou condições para o aparecimento daqueles que hoje são os grandes empresários da educação. A esse respeito, consultar a obra de Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes “ O Golpe na Educação”

Ixxi Nos limites deste trabalho, o Neoliberalismo de que tratamos é aquele originado em 1947, na Suíça, em torno das idéias de Hayek e Fridman, opondo-se às de Keynes e ao pensamento social-democrata do Estado do Bem-Estar Social, com o papel do tipo de Estado regulador das atividades de mercado e tributarista para promover investimentos em políticas públicas.

Hibernando durante os anos dourados da organização fordista da produção, tendo por suporte as políticas do Estado-Providência que intervinha para diminuir as desigualdades, a partir de 1970, essas idéias ressurgiram como “luz no fim do túnel” para explicar a nova crise com a qual o capitalismo se deparava, a medida em que diminuía a acumulação e as margens de lucro.

CAPÍTULO 4

ESTADO NACIONAL, CAPITALISMO E EDUCAÇÃO

Ixxii Palestra proferida pelo Dr. Nelson Carlos Teixeira, Chefe de Gabinete do Secretário de Estado da Educação no I Fórum Internacional “ Excelência na Educação: O desafio da Qualidade total, Promovido pelo Ministério da Educação, em Brasília no dia 17 de setembro de 1993.

Ixxiii Cópia xerográfica fornecida pelo Dr. Nelson Teixeira, por ocasião da entrevista em sua residência. Na abertura é feita a apresentação de Selton Whitaker como Professor, Doutor em Administração Escolar pela Universidade Northeastern, de Boston Massachusetts. Idealizador e diretor do primeiro centro criado em universidade americana para adaptar a metodologia e a filosofia da Qualidade Total ao Ensino de 1º e 2º graus, na Penn State University. Organizador e coordenador nos Estados Unidos das missões de educadores brasileiros que foram àquele país em 1994/95/96 e 97 para conhecer *in loco* o uso da Qualidade Total pelas escolas americanas.

Ixxiv Mercantilismo significa a transferência do empreendimento aquisitivo capitalista para a área política. Trata-se o Estado como se este se compusesse exclusivamente de empresarias capitalistas [...] O mercantilismo significa, portanto, a formação de uma

potência estatal moderna, e isto diretamente mediante o aumento das receitas principescas, e indiretamente mediante o aumento da capacidade tributária da população (WEBER, 1999: 523)

lxxv Essa citação se encontra na Revista *Executive Digest – 100 Anos de Gestão*, edição n°48

lxxvi Revista *Executive Digest*. Abril/Controljornal Editora Ltda., Portugal. ano 4 n°48. Outubro de 1998

lxxvii O *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. no registro do termo Fordismo, explica que essa palavra foi cunhada por Gramsci e Man, nos anos 30. Assim Gramsci define o Fordismo: Inovações tendentes a diminuir os custos, racionalizar o trabalho, a introduzir novos mecanismos e organizações técnicas mais perfeitas no complexo empresarial. in *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, (GRAMSCI 1988 .387.)

lxxviii O termo “conforme” tem o significado de estar amoldado ou ajustado.

lxxix Honoratiores, corpo burocrático, prebendas e poderes patrimoniais, consultar Weber. *Economia e Sociedade*. Ed. UnB .Brasília.1999 Vol. 2,Capítulo IX - Sociologia da Dominação.
Na América não existem essas sedimentações parasitárias deixadas pelos períodos históricos passados. (Weber.1999:381)

lxxx Para maiores esclarecimentos , recorrer a Humprey, *Novas Formas de Organização do Trabalho na Indústria: Suas implicações para uso e controle da mão-de-obra no Brasil*. In Anais da Conferência “ Padrões tecnológicos e políticas de gestão” Maio/Agosto de 1989 – USP/UNICAMP

ALGUMAS CONCLUSÕES

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO MUNDO CAPITALISTA EM TRANSFORMAÇÃO

lxxxi Reportagem do Jornal Estado de Minas, Caderno de Economia, 26 de fevereiro de 1998, sob o título: *Governo reativa Programa de Qualidade*.

lxxxii “Knowledge, Human Capital, and Labor Markets” pronunciamento feito em Madri em 10 de junho de 1993. (cópia xerográfica)

BIBLIOGRAFIA

1. ABRUCIO, Fernando Luiz. 2001 *Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente*. In PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e SPINK, Peter *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Ed. FGV. RJ
2. AGUAYO, Rafael. 1993 *DR. Deming- O americano que ensinou Qualidade Total aos japoneses*. Ed. Record, RJ
3. ANTUNES, Ricardo. 1999 *Os sentidos do trabalho*. Boitempo Editorial, SP.
4. AZEVEDO, Janete M. L. De. 1977 *A Educação como Política Pública*. Ed. Autores Associados, SP.
5. BALAKRISHNAN, Gopal (Org). 2000. *Um Mapa da Questão Nacional*. Ed. Contraponto, RJ
6. BARBOSA, Eduardo Fernandes et al. 1993 *Gerência da Qualidade Total na Educação*. Fundação Christiano Ottoni. Ed. Littera Maciel, BH (execução Gráfica).
7. _____, Eduardo Fernandes et al. 1995 *Implantação da Qualidade Total na Educação*. Fundação Christiano Ottoni. Ed. Littera Maciel, BH (execução gráfica)
8. BARTHES, Roland. 1971 . *O grau zero da escritura*. Ed. Cultrix. SP.
9. BAUER, Otto. 2000 *A Nação*. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (org.) *Um Mapa da Questão Nacional*. Ed. Contraponto, RJ.
10. BEAUD, Michel. 1999 *História do Capitalismo – de 1500 aos nossos dias*. Ed. Brasiliense, RJ
10. BECKER, Gary S. 1996 *Conocimiento, Capital Humano y Mercados de Trabajo en Mundo Moderno*. In Oroval Planas, Esteve (org.) *Economía de la Educación*. Barcelona: Ariel Educ.
11. BERGER, Manfredo. 1984 *Educação e Dependência*. Ed. DIFEL, SP.
12. BOURDIEU, Pierre. 1998 *O Poder Simbólico*. Ed. Bertrand Brasil, RJ.

-
13. CALAZANS, Maria Julieta C. et al. 2001 *Planejamento e Educação no Brasil*. Ed., Cortez. 1998
 13. CALDAS, Andrea. 1999 *Gestão Democrática Compartilhada*. In Caderno Pedagógico nº02/ APP- Sindicato Março/99
 14. CAMPOS, Vicente Falconi. 1992 *TQC Controle da Qualidade Total(No estilo Japonês)*. Bloch Ed., RJ.
 17. CARVALHO, José Murilo.1987 *Os Bestializados*. Ed. Companhia da Letras, SP.
 18. _____, José Murilo.1990 *A Formação das Almas*. Companhia das Letras, SP.
 19. _____, José Murilo.1996 *A Construção da Ordem*. Ed. Relume-Dumará, SP.
 20. _____, José Murilo.1998 *Pontos e Bordados* Ed. UFMG, BH.
 21. CARVALHO, Telismar Cardoso de. 1997 *Fundamentos da Qualidade*. Conceitos Básicos para introdução na Ciência da Qualidade e, por conseguinte, no Sistema ISO 9000. Coleção Ciência da Qualidade. Ed. Literal, BH.
 22. CASASSÚS, Juan.2000. *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el de tipo B)*. Cópia xerográfica
 23. CASTELS, Manuel.1999 *A Sociedade em Rede*. Vol. I. Ed. Paz e Terra. SP.
 24. _____, Manuel. 1999. *O Poder da Identidade*. Vol. II. Ed. Paz e Terra, SP.
 25. CHÂTELET, François. 1999. *Uma História da Razão*. Jorge Zahar Editor, RJ.
 26. CHOSSUDOVSKY, Michel.1999 *A Globalização da Pobreza: Impacto das reformas do FMI e Banco Mundial*. Ed. Moderna, SP.
 27. CORAGGIO, José Luiz. 2002 *La proposta de Economia solidaria frente a la economia liberal*. Exposição realizada no Fórum Social e Econômico. Porto Alegre, Jan/fev.2002 (cópia xerográfica)
 28. CORIAT, Benjamin.1994. *Pensar pelo Avesso*. Ed. UFRJ/ Revan, RJ
 29. CUNHA, Luiz Antônio. 1980 *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Ed. Francisco Alves, RJ.
 30. _____, Luiz Antônio e GÓES, M. 1999 *O Golpe na Educação*. Jorge Zahar Editor, RJ

-
31. DAVEL, Eduardo e VASCONCELOS, João (org.) 1986 *“Recursos” Humanos e Subjetividade*. Ed. Vozes, RJ.
 32. DEMING, W. Edwards. 1982 *Qualidade: A revolução da Administração*. Ed. Marques Saraiva, RJ.
 33. ELIAS, Nobert. 1986 *A Sociedade de Corte*. Editorial Estampa, Lisboa, PT.
 34. _____, Nobert. 1990 *A Sociedade dos Indivíduos*. Jorge Zahar Ed. RJ.
 35. ENGELS, Friedrich. 1997 *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Ed. Bertrand Brasil, RJ
 36. FAORO, Raymundo. 1998 *Os donos do Poder*. Ed. Globo, SP
 37. FAUSTO, Boris. 1986 *III. O Brasil Republicano 3. Sociedade e política 1930-1964*. Ed. DIFEL, SP.
 38. FRANÇA, Júnia Lessa et al. 2001 *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. Ed. UFMG. BH.
 39. FREITAS, Maria Ester de. 1991. *Cultura organizacional – grandes temas em debate*. In Revista de Administração de Empresas, SP 31(3) 72-82 jul/set/91
 37. _____, Maria Ester de. 1999 *Cultura Organizacional: Identidade, Sedução e Carisma?*. Ed. FGV, RJ.
 41. FERRETTI, Celso et al. 1994 *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Um debate multidisciplinar. Ed. Vozes, RJ
 42. FIDALGO, Fernando Selmar e MACHADO, Lucília Regina de Souza Machado. (org.), 1994 *Controle da Qualidade Total: Uma nova pedagogia do capital*. Movimento de Cultura Marxista (s.n), BH.
 43. FINKEL, Sara M. de. 1990 *Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita*. Revista Teoria e Educação, nº2, 1990, Porto Alegre, RS.
 44. FLEURY, Maria Tereza Leme 1989. *Cultura Organizacional- Os modismos, as pesquisas, as intervenções: uma discussão metodológica*. In Revista de Administração 24(1):3-9, janeiro/março 89
 45. _____, Maria Tereza Lemes e FHISHER, Rosa Maria.(Coord.) 1996. *Cultura e Poder nas Organizações*, Ed. FGV.RJ
 46. FOUCAULT, Michel. 1981 *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das Ciências Humanas. Ed. Martins Fontes, SP

-
47. FREIRE, Paulo. 2000 *Política e Educação*. Cortez Ed. SP.
 48. FREITAS, Maria Ester. 1999 *Cultura Organizacional: Identidade, Sedução e Carisma*. Ed. FGV, RJ.
 49. FRIGOTTO, Gaudêncio. 2000 *Educação e Crise do Capitalismo Real*. Cortez Editora. SP.
 50. FURTADO, Celso. 1982 *A Formação Econômica do Brasil*. Companhia Editora Nacional, SP
 51. GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto. 1992 *Estado e Educação Popular na América Latina*. Ed. Papirus, SP.
 52. _____, Moacir. 1995 *História das Idéias Pedagógicas*. Ed. Ática, SP.
 53. GEERTZ, Clifford. 1989 *A interpretação das Culturas*. LTC – Livros Técnicos e Científicos Ed.
 54. GENTILI, Pablo.(Org.) 1995 *Pedagogia da Exclusão*. Ed. Vozes. RJ.
 55. GHIRALDELLI Jr., Paulo. 1996 *Educação e Razão Histórica*. Cortez Ed. SP.
 56. GRAMSCI, Antonio. 1978.*Literatura e Vida Nacional. MAQUIAVEL, a Política e o Estado Moderno*. Ed. Civilização Brasileira. RJ.
 57. _____, Antonio.1985 *Os Intelectuais e a Formação da Cultura*.Ed. Civilização Brasileira, RJ
 55. _____, Antonio.1986 *Concepção Dialética da História*. Ed. Civilização Brasileira, RJ
 56. _____, Antonio. 1988 *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Ed. Civilização Brasileira, RJ.
 57. GRIFFITH, Samuel B. 2002 In PREFÁCIO de *A Arte da Guerra*., de Sun Tzu. Ed. Paz e Terra, RJ
 58. HABERMAS, 2000 *Realizações e limites do Estado nacional europeu*. apud B HALL, Richard H. 1982 *Organizações: Estrutura e Processos*. Ed. Prentice-Hall do Brasil Ltda. RJ
 59. HIRATA, Helena (org.).1991 *Sobre o “modelo” Japonês: Automatização, Novas Formas de Organização e de Relações do Trabalho*. EDUSP, SP.
 62. HOBBSAWM, Eric.1987 *Mundos do Trabalho*. Ed. Paz e Terra, SP.

-
63. _____, Eric. 1979 *As Origens da Revolução Industrial*. Global Ed. e Distribuidora. SP.
64. _____, Eric. 1977 *A Era das Revoluções – Europa 1789/1848*. Ed. Paz e Terra. SP.
65. _____, Eric. 2000 *Etnia e Nacionalismo na Europa de hoje*. In BALAKRISHNAN, Gopal. *Um Mapa da Questão da Nacional*. Ed. Contraponto, RJ.
66. HOLANDA, Sérgio B. 1995 *Raízes do Brasil*. Cia da Letras, SP.
67. _____, Sérgio B. de. 1985 *I. A época Colonial. 1. Do descobrimento à expansão territorial*. Ed. DIFEL, SP.
68. HUMPHREY, John. 1991. *Adaptando o “modelo” japonês no Brasil*. In Hirata, Helena.(org.) *Sobre o “modelo” Japonês*. Ed. EDUSP, SP.
67. IANNI, Otávio. 1984 *Marx*. Ed. Ática. SP.
68. _____, Otávio. 1998 *Estado e Política em Marx*. Cortez Ed. SP.
71. ISHIKAWA, Kaoru. 1993 *Controle da Qualidade Total*. Ed. Campus, RJ.
72. JEANTENT, Thierry. 1986. *O Indivíduo Coletivo*. Ed. Vértice. SP.
73. JURAN, J.M. e GRYMA, Frank M. 1991 *Controle da Qualidade*. Handbook. Makron Books do Brasil Ed., SP.
74. KATZ & KAHN. 1967 *Psicologia Social das Organizações*. Ed. Atlas. SP
75. KOSIK, Karel. 1976 *Dialética do Concreto*. Ed. Paz e Terra, RJ.
76. KUENZER. Acacia. 2000 *Ensino Médio e Profissional: As políticas do Estado Neoliberal*. Ed. Cortez, SP
77. KURZ, Robert. 1992. *O Colapso da Modernização*. Ed. Paz e Terra, Petrópolis, RJ.
78. LAURELL, Asa Cristina (Org.). 1995 *Estado e Políticas no Neoliberalismo*. Ed. Cortez, SP.
79. LEFEBRE, Henri. 1966 *Para compreender o Pensamento de Karl Marx* Edições
70. Lisboa, PT
80. LODI, João Bosco. 1993 *História da Administração*. Ed. Pioneira, SP.
81. LOWY, Michel. 1994 *As aventura de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. Cortez Ed. SP.

-
82. LUCH, Eloisa. 2000 *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicação quanto à formação de seus Gestores*. In Em Aberto n.º 72 “Gestão Escolar e Formação de Gestores”, volume 17. INE/ MEC Brasília DF.
 83. MANACORDA, Mário A. 1989 *História da Educação - Da Antigüidade aos nossos dias*. Cortez Editora/ Autores Associados, SP.
 84. MARCUSE, Herbert. 1997 *Cultura e Sociedade*. Ed. Paz e Terra, SP
 85. MARTINS, Luciano. 1985 *Estado Capitalista e Burocracia no Brasil pós 64*. Ed. Paz e Terra. RJ
 86. MICELI, Sérgio. 1979 *Intelectuais e Classe Dirigente n Brasil*. DIFEL, SP.
 87. _____, Sérgio. 1996. *Imagens Negociadas*. Cia da Letras. SP
 88. MIRANDA, Roberto Lira. 1995 *Qualidade Total: Rompendo as Barreira entre a Teoria e a Prática*. MAKRON Books do Brasil Ed., SP.
 89. MONTEIRO, José A 1991 *Qualidade Total no Serviço Público*. Q&T Consultores Associados, Brasília DF.
 90. MOURÃO, Paulo Krugger, 1954 *O Ensino em Minas Gerais*. Publicado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, BH.
 91. MOTTA, Fernando Carlos Prestes. 1987 *Teoria Geral da Administração*. Liv. Ed. Pioneira. SP
 92. NEVES, Lúcia M. Wanderley. 1999 *Educação e Política no Brasil Hoje* Cortez Ed. SP
 93. OFFE, Claus. 1984 *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Ed. Tempo Brasileiro. RJ.
 94. _____, Claus. 1990 *Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação Contribuições à determinação das funções sociais do sistema educacional*. Revista Educação & Sociedade. n.º. 35, abril/90
 95. OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Cecília. 1999 *Os sentidos da Democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Ed. Vozes. RJ.
 96. OLIVEIRA, Romualdo P. de (Org.). 199 . *Política Educacional, Impasses e Alternativas*. Cortez Editora. SP.
 97. OUTHWAITE, William, BOTTOMORE, Tom et al. 1996. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Jorge Zahar Ed. RJ.

-
98. PARO, Vítor Henrique. 2000. *Parem de preparar para o trabalho!!!*. Reflexões acerca dos efeitos do Neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Revista Nova Escola. Ed. 138, dez/00
99. PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e SPINK, Peter (org.) 2001 *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Ed. FGV.RJ.
100. PRADO JUNIOR, Caio. 1987 *Formação do Brasil Contemporâneo*. Editora Brasiliense. SP.
101. _____, Caio. s/d. *História Econômica do Brasil*. Círculo do Livro S/A SP.
102. POPKEWITZ, Thomas S. 1997 *Reforma Educacional: Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação*. Ed. Artes Médicas. PA.
103. RIBEIRO, Maria Luisa S. 1986 *História da Educação Brasileira – A Organização Escolar*. Editora Moraes. SP.
104. RIBEIRO, Darcy. 1995 *O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. Cia da Letras, SP
105. RIFKIN, Jeremy. 2001 *A Era do Acesso*. A transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia. E. Mokron Books , SP.
106. ROMANELLI, Otaiza de O. 1987 *História da Educação no Brasil*. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ.
107. RUBEN, Guillermo Raúl, 1995 *Empresários e globalização*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n.º28, ano 10/ junho de 1995
108. _____, G.Raúl. *Cultura e Gestão da empresa no Brasil.(s.d.)* xerocopiado. Aceito para publicação In RAE/FGV-SP, dez 1996.
109. SACRISTAN, J. Gimeno.1999 *Poderes Instáveis em Educação*. ARTMED Editora. Porto Alegre.
110. SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). 1996 *Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e Estado Democrático*. Ed. Paz e Terra. SP.
111. _____. 1997 *A Era do Globalismo*. Ed. Civilização Brasileira, RJ.
111. SANTOS, Boaventura de S. 1999 *pela Mão de Alice*. Cortez Ed., SP.
112. SASHKIN, Marshall e KISER, Kenneth J. 1994 *Gestão da Qualidade Total na Prática*. Ed. Campus, RJ.

-
113. SCHAFF, Adam. 1990 *Sociedade Informática*. Ed. Brasiliense, SP.
114. SCHULTZ, Duane P., SCHULTZ, Sydney Ellen. 1998 *História da Psicologia Moderna*. Ed. Cultrix, SP
115. SCHULTZ, Theodore W. 1973 *O Valor Econômico da Educação*. Zahar Editores. RJ.
116. SILVA, Tomaz Thadeu da .1993 *As novas Tecnologias e as relações estruturais entre Educação e Produção*. Cadernos de Pesquisa n°. 87, nov/93
117. _____, Tomaz Thadeu da (Org.) 1994 *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Ed. Vozes, RJ
118. SUN TZU .2002 *A arte da Guerra*. Tradução do original Samuel B.Griffth. Ed. Paz e Terra, RJ.
119. THOMPSON, John B. 1995 *Ideologia e Cultura Moderna*. Ed. Vozes, Petrópolis.
120. TOMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, Haddad, Sérgio (org.) 1996 *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. Cortez Ed./ Ação Educativa / PUC-SP., SP.
121. TURCHI, Lenita Maria ,1997 *Qualidade Total: Afinal de que estamos falando?* IPEA. Texto para discussão n.º 459, Brasília DF
122. TZENG, Lin Cheng Wen. 1994 *Gerência da Qualidade Total em Educação*. In XAVIER, Antonio Carlos da R. et al. (org.).*Gestão Escolar: Desafios e Tendências*. IPEA – Série Ipea n.º 145 Brasília DF
123. VASCONCELOS e Sá, Jorge. (s/d) *O Currículum Vitae da Gestão*. Revista Executive Digest, Ed. N.º 48
124. VELHO, Gilberto. 1999 *Individualismo e Cultura*. Jorge Zahar Editor. RJ.
120. VIEIRA, Evaldo. 1985 *Estado e Miséria Social no Brasil de Getúlio a Geisel 1951 1978*.
126. XAVIER, Antônio Carlos da R., AMARAL SOBRINHO, José e MARRA, Fátima. (org.)1994 *Gestão Escolar: Desafios e Tendências*. IPEA (série IPEA n.º. 145), Brasília
127. WALTON, Mary. 1992 *O Método Deming na Prática*. Ed. Campus. RJ.
128. WEBER, Max. 1999 *Economia e Sociedade*. Vol.2 Ed. UNB. Brasília.

-
129. WEREBE, Maria José G. 1994 *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil – 30 anos depois*. Ed. Ática. SP.
130. WILLIAMS, Raymond. 2000 *Cultura*. Ed. Paz e Terra. SP.
131. ZARIFIAN, Philippe, SALERNO, Mário. 1989 In Anais – Padrões tecnológicos e Políticas de Gestão – Comparações Internacionais, USP/UNICAMP, maio/agosto 89.
132. ZIBAS, Dagmar M.L. 1997 *La vida cotidiana escolar y las políticas educativas en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, nº15, Septiembre–Diciembre/97