

# O resgate de velhos paradigmas

## The rescue of old paradigms

ALOYSIO PEREIRA DA SILVA \*

---

◆

**RESUMO** – Este artigo objetiva mostrar como algumas formas de gestão de ensino, ainda que superadas e inadequadas em sua prática, surgem em momentos históricos particulares portando novas roupagens e utilizando uma retórica pretensamente inovadora, mas, ao contrário, resgata velhos paradigmas. Neste artigo utilizamos a GQT – Gestão da Qualidade Total como referencial ilustrativo e instrumental desse fenômeno.

**Descritores** – Qualidade; gestão; educação; formação.

**ABSTRACT** – This article tries to show how some forms of management of teaching, although outdated and inadequated in its practice, emerge in particular historical moments with new presentation and using a supposed innovative rethoric, but truly its rescuing the old paradigms. In this article we present Total Quality Management- TQM as an example of this approach.

**Key-words** – Quality; management; education formation.

---

Muitas vezes não percebemos a nossa volta inúmeros mortos insepultos, por intencionalmente não querermos vê-los por estarmos presos às limitações subjetivas que nos impendem de enxergá-los. Talvez seja um viés de um olhar metafísico e/ou determinístico da história, onde, na maioria das vezes, desconhecemos a sua materialidade.

O resgate dessa percepção acontece em situações bem singulares, quando, por exemplo, debruça-se sobre um texto como o apresentado na revista da ABENGE - Associação Brasileira do Ensino de Engenharia, volume 21- n. 2, de dezembro de 2002, “Gestão da Qualidade e o ensino de engenharia”, que formula uma proposta para a melhoria da qualidade de ensino numa escola de engenharia (apesar de ser uma proposta genérica é supostamente endereçada à instituição em que os autores trabalham). Certamente não existe ninguém em sã consciência que não almeje tal melhoria e que discorde dos autores no que se refere aos seus intentos. Aliás, esse é o escopo fundamental que todo educador persegue. No entanto, os autores res-

---

\* Pós-doutorando pela Universidade de São Paulo - USP; Doutor pela PUCSP; Master of Science by Oklahoma State University, Oklahoma - USA. *E-mail:* [aloysiopsilva@uol.com.br](mailto:aloysiopsilva@uol.com.br)  
*Artigo recebido em:* abril/2005. *Aprovado em:* julho/2005.

### Educação

gatom, como instrumento básico e forma de gestão para viabilizar a melhoria da qualidade de ensino, a Qualidade Total, ou melhor, a GQT - Gestão da Qualidade Total, que se encontrava em relativo esquecimento, salvo em raríssimas exceções pouco relevantes. Foi uma “onda que passou”. Senão vejamos.

Essa forma de gestão alcançou seu ápice aqui no Brasil nos anos 1990, com o governo Collor, que criou o Programa de Modernização (PBQP - Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (1990), programa lançado conjuntamente pelos Ministérios da Economia, Fazenda e Planejamento e o da Justiça, assim como pela Secretaria da Ciência e Tecnologia) calcado no modelo neoliberal, com o intuito de modificar as antigas formas e práticas gestonárias dos governos anteriores, atingindo entidades do próprio corpo do Estado. Como exemplo, podemos nos referenciar em alguns convênios e parcerias feitas entre a União e as organizações/fundações que atuavam na área de GQT, para promoverem a implantação da GQT em órgãos do Estado. Em relação ao setor educacional especificamente, foram desenvolvidos vários programas, nos âmbitos federal e estadual, que também tinham como objetivo básico a melhoria da qualidade de ensino. Diante da envergadura dessas demandas, foi desenvolvida uma literatura nada desprezível relativa à GQT na Educação, sobressaindo-se Cosete Ramos, Vicente Falconi, entre outros. Cabia a eles a difícil tarefa de transpor uma estratégia gestonária concebida, criada e endereçada ao setor produtivo, para o setor educacional. As transposições e adaptações, a que a esfera educacional ficou sujeita, impuseram aos formuladores da GQT na educação uma tarefa de difícil percurso. É um terreno “minado” que não oferece muitas alternativas e tampouco itinerários e caminhos claros. Como veremos adiante, a educação apresenta certas particularidades e singularidades que dificultam certas “adaptações” e “arranjos” oriundas de qualquer esfera exógena a ela. Diante da complexidade que o tema abriga, muita tinta foi gasta discutindo e dialogando com esse autorés, razão pela qual não repetiremos aqui essa tarefa. Possivelmente, Paro sintetize, pelo menos no âmbito da retórica, o pensamento desses autores:

o discurso é, na maioria, tolo, carregado de formulações ao modo dos provérbios populares mais surrados, com pretensão de verdade científica, que constituem 'verdadeiros dicionários de lugar comum, frases rimbombantes e, em certo sentido (...) autênticos dicionários de messianismo pedagógico' (...) (PARO, 1999).

Por outro lado, se reportarmos às experiências vividas em alguns agentes formadores na implantação dessa forma de gestão, parece-nos que o resultado não foi dos mais promissores. No setor público, principalmente, ela não foi bem-sucedida e acolhida, como por exemplo, a decorrente do Convênio entre FCO - Fundação Cristiano Ottoni e SEMTEC - Secretaria do ensino médio e tecnológi-

### Educação

co, em 1992, que pretendia implantar a GQT nas então ETFs - Escolas Técnicas Federais (autarquias pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, de reconhecida excelência). Para Silva (2002), o insucesso da implantação deveu-se a inúmeros fatores, dentre os quais ressaltamos:

- Transposição mecânica de uma prática gestonária concebida para o setor não educacional para o setor educacional;
- Desconhecimento da historicidade e institucionalidade dessas autarquias construídas num processo contraditório;
- Das diferenças temporais do acontecer educacional no setor empresarial e no setor educacional;
- Não percepção da particularidade do trabalho escolar;
- Identificação entre organização e instituição;
- O empecilho epistemológico entre os estatutos legais da educação e os pressupostos da GQT.

### **Explicando**

O desconhecimento da historicidade dessas ETFs foi decorrência das limitações teórico-metodológicas dos propositores do Programa, sendo o a-historicismo uma delas. Esse a-historicismo revela-se mais fortemente pela ausência de contradição das relações sociais e imobilidade dos processos históricos.

Porém, a mais importante expectativa dos Educadores de Qualidade Total consiste na aliança entre escolas oficiais e particulares, que por décadas estão em conflito, como 'inimigas e competidoras'. (...) Sentar à mesa, negociar e encontrar formas de cooperação é o caminho para encerrar décadas de dissensão e desagração, que têm ocasionado perdas significativas para a Educação e o País" (RAMOS, 1995).

Por essa citação, a autora reforça aquilo a que Paro (1999) se referia ao teor bisonho do discurso dos apoletas da GQT. Particularmente aqui, o viés do discurso, com claras pinceladas de "messianismo pedagógico" e "senso comum", é mais fortemente explícito a ponto de não podermos distinguir se ele porta uma ingenuidade inocente ou não. De qualquer forma, tudo funciona como se não

#### Educação

existisse contradições e antagonismos entre as várias modalidades de escolas existentes em nosso país e nem dentro delas mesmo. O mesmo vale para a fábrica, para os trabalhadores, para os empresários, etc. enfim, para toda a sociedade. Todas as contradições e antagonismos existentes na sociedade são eliminados unicamente por um “ato de vontade”!

De carona com o a-historicismo, a substância teórico-metodológica da GQT embarca, conjuntamente com seus propositores, na nave da “verdade absoluta”, com pretensões gnosiológicas e ontológicas, que não cabe a uma simples filosofia de gestão assumir tal empreitada. Isto fica claro quando recorremos a autores como Campos e Ramos, ou a manuais de certificação de qualidade, que elaboram um “receituário” para a implantação de programas de qualidade ou para a obtenção de certificados de qualidade (como, por exemplo, a ISO 9000), onde aparecem expressões como “precisamos esquecer tudo que sabemos e recomeçar tudo a partir de agora..”, “as pessoas têm medo de mudar..”, “as pessoas que não aceitam essas formas de mudança são retrógradas e atrasadas”, “apresentamos uma nova ordem que mudará a sua vida e a vida da empresa...”, e assim por diante.

Não caberia aqui fazer uma análise mais detalhada dessas “falas” grotescas e bizarras e dos ditados “surrados”, porque outros autores já o fizeram com muita propriedade. De qualquer forma, gostaria de ressaltar alguns pontos que se mostram pertinentes a este trabalho.

A expressão “precisamos esquecer tudo que sabemos e recomeçar tudo a partir de agora” é de uma extrema e absurda pretensão, que nos impulsiona, num primeiro momento, a replicá-la de uma forma irracional e passional. Evidente que não cairemos nessa armadilha!

Parece que os nossos “novos filósofos” eliminaram a História e, aproveitando a “carona”, eliminaram também os elementos constituintes da formação do ser social. Desconhecer o rico processo de construção da humanidade e seu passado é um ato de “vandalismo” intelectual. A questão ontológica, se pode nesse contexto assim ser chamada, é tratada de uma forma imprópria e inadequada, porque elimina o processo construtivo e reprodutivo dos complexos sociais existentes. Esse viés teórico-metodológico, que já é comprometedor quando se refere aos complexos sociais gerais, se torna mais evidente e intenso, quando estendidos ao complexo educacional.

A educação, como já dissemos, é um processo puramente social, é um formar e ser formado em termos puramente sociais. O profundo duplo sentido das palavras de Goethe: 'A lei segundo a qual tu surgiste...!', está no fato de que por princípio não é possível fixar o seu ponto de partida: por um lado, nenhuma educação pode instilar a um homem características completamente novas; por outro lado,

### Educação

como também já vimos, as características não são estáveis, não são determinações fixadas de uma vez por todas, mas possibilidades, cuja específica capacidade de se realizar não é imaginável como fato independente do seu processo de desenvolvimento, do se-fazer-humano do homem singular na sociedade (LUKÁCS, 1981).

Os demais ditados mencionados acima corroboram com a unilateralidade e o reducionismo do discurso dos “filósofos” da GQT, quando eles negam qualquer outro sistema, forma e métodos existentes na teoria do conhecimento que por ventura venham retrucá-los. Os “donos da verdade” não admitem outra “verdade” que não seja a sua e assim os “outros”, sob seu olhar, são retrógrados e atrasados.

Da mesma intensidade com que se apresentou anteriormente, a criação de uma nova ordem é absurdamente pretenciosa, porque uma simples forma de gestão não tem fôlego para assumir dimensões gnosiológicas. A GQT se equivoca ao assumir essas dimensões, porque, em substância, ela não é nada mais que uma estratégia de gestão. Quando ela se refere a um “novo homem”, na verdade o “novo” está sendo substituído por “outro”. Esse “outro” é descolado e desvinculado do “antigo”. Também, esse “outro” nega e se contrapõe ao “antigo”, impondo ao “novo” a negação do passado e o descarte dos elos construídos pelo processo histórico. Que corte ontológico absurdo e grotesco!

Apesar da literatura sobre GQT e os manuais sobre certificação de qualidade serem sustentados em autores como Demming, Maslow, etc., devemos excluí-los dessas simplificações e “reducionismos”, para que não incorramos em grave equívoco e sejamos injustos com eles. Podemos não concordar com a visão ontológica assumida por eles, mas temos que concordar que eles jamais incorreriam em tais simplificações e reduções categoriais encontradas nos manuais utilizados pelos implantadores e certificadores da GQT.

O desconhecimento das diferentes temporalidades presentes nas ações no setor empresarial e educacional aparece como um dos fatores impeditivos para o sucesso da GQT no setor educacional:

Uma ação educacional na empresa não pode ser transladada mecanicamente para uma escola porque a formação educacional acontece de forma diferente nesses dois “locus”. A questão temporal pode ser considerada como uma dessas diferenças, já que mundo empresarial está mais preso ao tempo do mercado, portanto, à lógica mercantil, que é diferente do tempo escolar. Na empresa, a formação educacional é imediata e com objetivos bem limitados e abrangência restrita a esses interesses, no intuito de atender uma demanda imediata - no caso, a adequação do pessoal às demandas da QT -, diferentemente do que ocorre numa escola (SILVA, 2002).

### Educação

A particularidade do trabalho escolar também não é percebida pelos implantadores da GQT, já que eles transpõem mecanicamente uma forma de gestão criada para o setor produtivo empresarial para uma escola:

Diante desse antagonismo entre a dominação própria da empresa capitalista e a especificidade da ação educativa transformadora, não resta outra alternativa a uma Administração Escolar que se pretenda articulada com os interesses da maioria da população senão descartar de imediato a administração empresarial tipicamente capitalista. Coloca-se, então, o problema da especificidade dessa Administração Escolar transformadora. Este tema não pode, entretanto, ser tratado à maneira da visão conservadora que, raciocinando em termos de aproximação entre empresa e escola, reduz a especificidade da Administração Escolar apenas aos retoques e adaptações que se devem fazer à administração empresarial para adequá-la às peculiaridades da escola. Contrariamente a essa posição, o que vimos até aqui leva a concluir que a especificidade da Administração Escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por oposição à administração empresarial capitalista (PARO, 2002).

Quanto à identificação feita pelos teóricos da GQT entre organização e instituição, no âmbito deste trabalho, tem sua relevância em se tratando de escolas públicas (ETFs), por seu caráter eminentemente institucional.

Nessa abordagem, o conceito de organização é utilizado de forma abrangente e geral, desprezando as possíveis particularidades e diferenças que o conceito carrega. É notória a não percepção da diferença entre uma instituição e uma organização. A instituição tem uma função social mais ampla porque requer uma gama de consentimentos (no sentido de Locke), legitimidade e reconhecimento perante à sociedade, mais do que o requerido por uma organização. A organização limita-se a sua instrumentalidade e busca no mercado sua consagração dentro dos padrões competitivos do próprio mercado.

Numa organização, as definições da missão social não requerem uma universalidade e um comprometimento com o todo da sociedade ou da comunidade, mesmo que dentro dessa missão haja elementos valorativos em que possam eventualmente transparecer este caráter universal, mas que não se concretizam em face das próprias limitações de sua instrumentalidade e do seu papel dentro do mercado (SILVA, 2002).

Como último dos fatores elencados acima, que determinaram o insucesso da GQT nas ETFs, aqui conceituado como um empecilho epistemológico entre os pressupostos da GQT e os estatutos legais da educação, na verdade vão represen-

#### Educação

tar a união (e não o somatório) articulada dos conjunto dos outros fatores descritos acima.

O novo reordenamento mundial e nacional indica, de forma explícita, uma potencialidade para a aproximação entre a educação, em seus diversos níveis, e o processo produtivo. Devido aos interesses dos agentes envolvidos, as relações entre estas duas esferas mostram uma tendência de condicionamento da educação ao setor produtivo.

Novamente, a educação parece estar exposta a pressupostos teóricos exógenos ao seu estatuto epistemológico: os pressupostos da Qualidade Total (SILVA JR, 1997). (grifo nosso)

Assim, diante de tais impropriedades e inadequabilidades que a GQT porta, quando direcionada para o setor educacional, e dos insucessos ocorridos nas várias tentativas de implantá-las em instituições congêneres às ETFs, era de se presumir que ela se encontrasse atualmente nos braços de Mephisto!

Porém, os velhos fantasmas desacreditados pelos seus crédulos têm que se travestirem. Assim, vestem nova roupa com a moda, utilizam um “novo” discurso com ares de atualidade, entoam “novos hinos” inspirados em velhas canções, enfim, se nos apresentam com um invólucro renovador, mas de conteúdo conservador.

Parece-nos claro esse quadro em algumas passagens do artigo que estamos analisando.

Este modelo educacional começou a mostrar suas limitações a partir do término da 2ª Guerra Mundial, quando as instituições de ensino, principalmente as universidades começaram a proliferar-se e diversificar-se rapidamente, devido ao aumento da população e ao avanço da ciência. Os conhecimentos e a informação multiplicaram-se como nunca antes. Apesar disto, muitas instituições de ensino superior continuam a operar dentro do paradigma taylorista-fordista. A semelhança com a organização desse paradigma produtivo começa na própria forma de organizar-se física e administrativamente, i.e., o seqüenciamento das disciplinas, créditos e séries assemelha-se à linha de montagem, aos departamentos etc. Outros pontos de convergência são apontados por Sirvanci (1996): da mesma forma como algumas empresas manufatureiras ainda inspecionam a matéria-prima, as universidades fazem o vestibular; as fábricas testam e retrabalham o produto durante o processo, as universidades testam seus alunos, os quais refazem a disciplina quando necessário e recebem ao fim do processo um diploma, semelhante à marca, ao laudo técnico ou certificado de qualidade dos produtos do setor secundário; a avaliação de algumas instituições é baseada no número de a-

### Educação

lunos que se gradua anualmente ou número de doutores e mestres, o que remete ao tipo de avaliação por quotas numéricas, comum em organizações manufatureiras no modelo de produção em massa (BELHOT & RIBEIRO, 2002).

Atendo-se unicamente a esse trecho, a comparação feita entre o que acontece em um processo de produção de uma empresa do setor produtivo e sua reprodução no setor educacional não deixa de ser interessante. Inicialmente, ainda que numa leitura rápida, se nos apresenta como uma crítica às transposições mecânicas das formas de gestão e modo de produção das empresas fabris ao setor educacional. Entretanto, não é essa a conclusão a que chegamos, quando nos reportamos ao trecho:

Os princípios da Gestão da Qualidade aplicam-se ao ensino de engenharia como o fazem para a educação como um todo. O que difere no ensino de engenharia é a premência de seu aprimoramento devido ao fato de ser um dos campos do conhecimento mais afetados pelo passo acelerado da revolução tecnológica – ao qual muitos autores atribuem o advento do modelo da Gestão da Qualidade (BELHOT & RIBEIRO, 2002).

Mais adiante:

O conhecimento profissional, ou o conhecimento adicionado, é o produto final de um curso de engenharia, que utiliza a estrutura curricular como processo de transformação, sendo assim possível fazer uma analogia entre os processos de produção e educacional, sem se pretender reduzir o processo de ensino de engenharia a um processo de produção, mas contribuir para seu entendimento (BELHOT & RIBEIRO, 2002).

Parece que não há dúvida de que os autores fixam suas críticas no modelo de gestão fordista/taylorista, aliás com muita propriedade, mas não o fazem em relação à “transferibilidade” desses modelos para o setor educacional, como a GQT. Ao contrário, essa “transferibilidade” é recomendada e aceita como uma forma de melhoria da qualidade de ensino em uma escola de engenharia. Apesar de o tratamento que os autores dão em relação a algumas categorias se apresentar mais “refinado” (por exemplo, a escola não é tratada pontualmente e unicamente dentro de sua “territorialidade”, mas dentro de um contexto mais amplo) do que os autores da década passada o faziam, as impropriedades “em essência” persistem. É o que acontece com a complicada determinação do cliente:

É preciso ainda advertir que a identificação dos clientes de uma universidade não é uma tarefa simples, devido ao seu número e a sua complexidade. Interna-

### Educação



mente, esta dificuldade é agravada pelo fato de seus membros estarem constantemente trocando de posição na relação fornecedor-produtor-cliente. No caso do aluno, ele raramente é um receptor passivo de conhecimento, mas simultaneamente cliente e ator do processo de ensino. Devido a esta dificuldade, as instituições deveriam identificar o maior número possível dos clientes dos cursos de engenharia e determinar junto a eles – através de pesquisas junto a executivos, recrutadores, corpo docente, alunos e ex-alunos etc. – quais as características desejáveis dos formandos nos vários campos da engenharia, e questionar se seu currículo e seus processos de ensino alcançam estes objetivos. Embora seja mais difícil avaliar as necessidades da sociedade como um todo, é possível avaliar se estão sendo satisfeitas levantando-se as contribuições dos egressos, dos programas de extensão etc. ao desenvolvimento da comunidade e do país, na criação de novos empreendimentos e atuações para a solução de problemas sociais (BELHOT & RIBEIRO, 2002).

Afinal quem é esse cliente? É um “sujeito” ou um conjunto de sujeitos com certas particularidades comuns? É a sociedade, os empresários, o cidadão, o mercado? Poder-se-ia pensar em um “sujeito coletivo”?

A volatilidade e imprecisão que a definição de cliente porta, nos permite questionar que “coisa” é essa, que ao mesmo tempo pode ser “tudo” e ao mesmo tempo quase “nada”? E conseqüentemente vem a dúvida. Será que este cliente assim definido e conceituado existe como ente ou ser objetivado?

Não podemos esquecer que a determinação clara e pontual do cliente num processo de certificação de qualidade, como por exemplo, a ISO 9002, é condição necessária e pré-requisito para sua obtenção. Assim como podemos perceber, os próprios propositores do Projeto são os primeiros a cometer inconformidades com a metodologia imposta pelas agências certificadoras de qualidade.

A precisão do conceito fica ainda mais comprometida quando reportamos ao trecho:

Em tempo: optou-se neste trabalho pelo termo ‘cliente’ ao invés de ‘beneficiário’ – sugerido por alguns autores como mais apropriado ao contexto educacional – por ser um termo bastante usado no modelo em questão, facilitando assim seu entendimento, e também porque ‘beneficiário’ sugere uma postura mais passiva que ‘cliente’ (BELHOT & RIBEIRO, 2002).

Como definir e catalogar clientes de uma instituição, cuja natureza per si impõe compromissos mais gerais e universais com a sociedade. A ginástica semântica de trocar “cliente” por “beneficiário” não resolve a questão, porque na realidade o que atrapalha a determinação desse cliente são as diferenças substanciais

### Educação

entre organizações e instituições. Assim, o termo beneficiário é mais apropriado quando relacionado a uma instituição e o cliente à uma organização. A organização tem compromissos mais pontuais e geralmente subsumidos ao mercado e presos à sua “territorialidade”, razão pela qual a determinação do cliente se torna mais fácil e precisa. Os clientes de uma padaria, de uma oficina mecânica, de uma montadora de veículos, de uma indústria farmacêutica, etc. têm demandas mais facilmente determinadas, porque estão fixadas nos produtos dessas, que são bem delineados e determinados.

As formas impostas pelo sociometabolismo (MESZÁROS, 2002) do capital, sobretudo em relação ao processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), impõem práticas gestonárias mais afetas às organizações do que às instituições. A função do Estado passa a atender outras demandas, diferentes da *Welfare State*, descompromissando-se com as demandas sociais. A hipotrofia do Estado, entendida aqui como a diminuição de seus compromissos sociais, modifica a sua estrutura e, portanto, as funções das instituições. Dito de outra forma, tomando como referência o caso brasileiro, o processo de desinstitucionalização é notório, haja vista as modificações propostas pelo então ministro Bresser Pereira no que tange à Reforma do Estado. Ele cria em substituição a algumas instituições públicas, as organizações sociais.

O conceito de “organização social” proposto por Bresser é o seguinte:

(...) na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em ‘organizações sociais’, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e tenham a autorização para participar do orçamento público (PEREIRA, 1996).

Apesar de a Reforma e o próprio Estado terem um grande peso nesse processo de transformação das instituições, os elementos afetos à sua “institucionalização” e à sua “historicidade” não se removem por decreto ou por qualquer outro ato de imposição ou de vontade. Portanto, a distinção entre instituição e organização persiste e não é de importância menor, pelo menos no contexto em que estamos trabalhando aqui.

Há que se pensar também que esse caráter institucional se manifesta mais intensamente nas escolas, pela riqueza cultural que ela abriga:

### Educação

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constituem o currículo; as influências da cultura social, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica (...) (PEREZ GÓMEZ, 2001).

Perez Gómez refere-se às escolas na sua forma genérica. Se pensarmos em escolas de formação profissional (tanto às agências formadoras de nível médio como as de nível superior - tecnologia ou engenharia), o espectro cultural é muito mais amplo e multifacético, devido a sua maior aproximação com o setor produtivo, quer pela existência de docentes que atuam em ambas as esferas (empresa/escola), quer pelas demandas do próprio setor produtivo que chegam mais rapidamente a esses agentes formadores. Nesse contexto, os antagonismo e conflitos gerados nesse universo se manifestam de uma forma muito mais intensa, tanto no que se refere às determinações qualitativas quanto às quantitativas (SILVA, 2002). É nesse quadro que os autores do artigo que estamos analisando pretendem atuar, uma vez que o estudo é direcionado para uma escola de engenharia.

Por outro lado, não podemos esquecer que os agentes formadores não atuam com total e irrestrita independência dos órgãos controladores. Há que se pensar que a abertura de escolas e/ou cursos depende de toda uma legalidade instituída afeta ao setor educacional. Não se abre uma escola como se abre uma outra empresa. A escola tem que apresentar vários quesitos que transpõem as “vontades” dos seus clientes (ainda que sua definição seja dúbia). A processualística de autorização e/ou reconhecimento de cursos, credenciamentos e recredenciamentos de entidades educacionais requerem muito mais que aspirações pontuais e particulares. Não obstante os governos terem flexibilizado o controle das instituições de ensino, as exigências básicas persistem, como as impostas pelas Diretrizes Curriculares e os PCNs. O mesmo pode se dizer em relação ao processo avaliatório das entidades (Exame Nacional de Cursos - “Provão”, o ENEM, as condições de oferta de cursos, etc.), ainda que de eficiência e eficácia duvidosas, impõem ao menos às agências formadoras parâmetros a serem seguidos. Enfim, independente dessa política educacional melhorar ou não a qualidade do ensino no Brasil, essas diretrizes têm que ser seguidas por qualquer escola em qualquer grau, se ela quiser sobreviver.

Nesse sentido, a determinação do suposto cliente, por conseguinte as suas demandas, passa a ser uma ação inócua.

#### Educação

Apesar de nossa crítica em relação aos pressupostos da GQT precisa ficar claro que não estamos sugerindo um modelo de escola sem uma sistemática constituída e sem parâmetros organizacionais. Existem algumas ferramentas da GQT que são pertinentes e podem ajudar o gestor escolar a melhorar seu desempenho. Contudo, precisamos evitar que, de uma forma indevida, os “padrões” e as “normas” criadas por uma ação administrativa invadam a sala de aula. Como diz Lúkacs:

E sob um duplo aspecto: já que a educação não deve ser entendida *strictu sensu*, como atividade consciente, mas sim como totalidade das influências exercidas sobre o novo homem em formação, ela é dirigida diretamente ao homem, com o intuito de nele formar uma disponibilidade para decisões alternativas de um determinado gênero (1981) (grifo nosso).

Assim, normas e regras fechadas são pólos antagônicos às alternativas.

Existem vários instrumentos de avaliação e análise gestados no e para o setor educacional que dão conta dessa problemática, portanto dispensando aqueles instrumentos exógenos, que geralmente se tornam impróprios e inadequados no tratamento das questões educacionais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na verdade, a preocupação com o artigo da Revista do Ensino de Engenharia, que foi foco de nossa análise, não se restringiu tão-somente à análise de uma forma de gestão (GQT), oriunda do mundo empresarial, aplicada a uma entidade educacional e que aparentemente se mostrava morta e enterrada e, que, para a nossa surpresa ressurgiu das cinzas. É claro que o fenômeno apresenta outras dimensões e se manifesta numa base social propícia ao seu aparecimento. O cenário desenhado pela “era Collor” se mostrou mais definido, mais instrumentalizado e mais afirmativo no governo FHC. A própria legalidade desenvolvida neste governo propicia a manifestação de fenômenos análogos. Basta ver as Diretrizes Curriculares, os PCNs, etc.

Neste sentido, uma vez que a preocupação atual de alguns educadores se direcionam para às práticas gestionárias nas entidades de ensino, a nossa preocupação se dirige para outras possíveis formas e instrumentos de gestão exógenos ao locus educacional que irão surgir, com as mesmas impropriedades e inadequabilidades presentes na GQT, mas embaladas em novos invólucros. Isso não é difícil de acontecer, porque o processo de mercantilização da educação (SILVA JR., 1999), que parece se intensificar em nosso país, favorece a aproximação entre as práticas

### **Educação**

gestionárias das empresas e das escolas. O capital não só gravita em torno do setor educacional, mas age dentro dele.

O motivo pelo qual o capital tende a se introduzir no ensino é simples: a saturação do capital que se produz nos setores já dominados por ele diminui a taxa de mais-valia e a taxa de lucro e empurra os capitais excedentes para novos setores que ainda não tinham sido submetidos ao modo de produção capitalista ou à criação de setores inteiramente novos (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1993).

Essa inserção do capital no setor educacional não ocorreu unicamente no setor de serviços, mas se completou como capital industrial.

Teoricamente, podemos distinguir três momentos: no primeiro, o ensino faz parte simplesmente das condições gerais da produção capitalista, mas é assumido como processo de trabalho pelos capitais particulares; no segundo, introduz-se no ensino o capital de serviços; no terceiro, tende a substituir o capital de serviço por capital industrial (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1993).

Hoje existe em nosso país um número muito maior de escolas mantidas e gerenciadas pelo setor privado que escolas do setor público/estatal.

Apesar da existência de inúmeras particularidades encontradas nas empresas educacionais em relação às demais, na sua natureza intrínseca, elas se comportam como uma empresa moderna.

A empresa moderna torna-se o veículo mais adequado para representar o movimento do capital e aplicar as suas novas práticas societárias e, sobretudo, a sua racionalidade.

Sabemos agora, pelos estudos publicados, que completam a experiência prática, que a grande empresa moderna não se contenta de ser uma unidade econômica (ou uma concentração de unidades), nem de fazer pressão sobre a política, mas que ela tende a invadir a prática social. Ela propõe à sociedade inteira a sua racionalidade como modelo de organização e de gestão (LEFEBVRE, 1991: 75) (grifo nosso).

Nesse contexto em que a escola, na sua forma genérica, se molda aos padrões empresariais, anulando as suas particularidades como agente formador, pode acontecer que aquelas funções sociais que outrora estavam sob a sua tutela se desfigurem, se volatilizem e acabem se identificando com qualquer empresa. No processo de identificação de uma empresa educacional com qualquer outra não-educacional, impingimos uma terrível distorção às finalidades afetas à esfera

#### Educação

educacional, que ficarão subsumidas às mesmas finalidades da esfera empresarial, que se resumem, na sua esmagadora maioria, às finalidades mercadológicas.

Esse prognóstico não deve ser entendido aqui como um viés determinista ou a-histórico, que considere esse quadro como pronto e acabado, sem outras consequências e desdobramentos. As contradições presentes nesse processo envolvem uma gama de categorias que transpassam o universo das escolas e sua “territorialidade”. No caso brasileiro, em que o atual governo (do presidente Lula da Silva) aparentemente tenta uma nova “travessia” para superar os problemas abissais encontrados no antigo governo, possamos vislumbrar um novo direcionamento para as questões sociais, ressaltando, quem sabe, a educação.

Portanto, sob determinadas condições históricas, esse quadro pode ser revertido, com o ressurgimento de novas alternativas para a gestão escolar e que possam direcionar a escola para outros rumos, diferentes daqueles que são meramente instrumentais e que na sua maioria representam uma “pedagogia de resultados”.

#### REFERÊNCIAS

BELHOT, Renato Vairo & RIBEIRO, Luis Roberto. A Gestão de Qualidade e o Ensino de Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*. Brasília. v.21, n.2, p.18-25, dez.2002.

BRESSER PEREIRA, L.C. *Crise econômica e reforma do Estado do Brasil* - para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

CAMPOS, Vicente Falconi. *TQC: Controle da Qualidade Total (no estilo japonês)*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

CHESNAIS, François. *A mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Marta Afonso. *Conceitos básicos da gerência da qualidade total em educação*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, abr. 1992.

\_\_\_\_\_. *Itens de controle e itens de verificação*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, abr., 1992.

FUNDAÇÃO CRISTIANO OTTONI. *Relatório Final de Acompanhamento conforme MPO* (mimeo). Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni. Belo Horizonte, Fundação Christiano Ottoni, 1995

\_\_\_\_\_. *Projeto de implantação da Qualidade Total em Escolas Públicas* (mimeo). Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992.

#### Educação

\_\_\_\_\_. *Gerência da Qualidade Total em Educação* (mimeo). Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, 1992.

\_\_\_\_\_. *Gerenciamento da Qualidade Total por toda a Empresa* (mimeo). Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, 1992.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI & SILVA (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÓMEZ, A. Pérez. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LEFEBVRE, Henry. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LUKÁCS, György. *Per L'ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MESZÁROS, István. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Parem de Preparar para o Trabalho!!!. In: FERRETTI, C. (org). *Trabalho, Formação e Currículo - Para onde vai a Escola?* São Paulo: Xamã Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: QualityMark, 1992.

\_\_\_\_\_. *Sala de Aula de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: QualityMark, 1995.

SILVA, Aloysio Pereira da. *Gestão da Qualidade Total na Escola Técnica Federal de São Paulo: uma alternativa pedagógica ou uma "pedagogia alternativa"?*. Tese: PUC-SP, 2002.

SILVA, J. Reis & SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. EDUSF. Bragança Paulista, 1999.

SILVA, J. Reis. *Qualidade Total em Educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica*. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Mimo (Portugal), n. 02, 1997.

### Educação