

ÉDIO JOÃO MARIANI

ANEXO AO PROCESSO Nº 089/2002 - CM

DEFESA TESE/DOUTORADO EM: 14/12/2005

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO
SOB A IMPLANTAÇÃO DA NORMA ISO 9001**

MARÍLIA

2005



ÉDIO JOÃO MARIANI

**A BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO
SOB A IMPLANTAÇÃO DA NORMA ISO 9001**

MARÍLIA
2005



ÉDIO JOÃO MARIANI

1410001798



**A BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO
SOB A IMPLANTAÇÃO DA NORMA ISO 9001**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito necessário à obtenção do título de Doutor (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri

MARÍLIA
2005



8671

*À minha esposa Mirtes.
Aos filhos Arthur e Henrique.
Aos meus pais e familiares.*

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha gratidão a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho.

De modo especial:

à Professora Dr^a. Neusa Maria Dal Ri, pela sua amizade, apoio e orientação decisiva para a realização deste trabalho;

aos distintos membros da banca de qualificação e defesa da tese;

aos colegas do Colégio Cristo Rei;

à Professora Yolanda Matsuda, pelas sugestões e correção da tese;

aos membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, em especial, ao professor Dr. Cândido Giraldez Vieitez;

aos amigos Olinto, Eduardo, Mateus, Rogério, Heloísa, Luciano, Luciana, Moysés, Cleide, Luís Célio, Lucinha, Carlito, Carol, Rosa, Zé Luís, Rosane, Selma, Daniela, Fabiana... pelo apoio e amizade;

a todos os educadores e pensadores que tornaram possível este trabalho.

MAIS UMA VEZ

*Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez eu sei
Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem
Tem gente que está do mesmo lado que você
mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Tem gente enganando a gente
Veja nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança
Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez eu sei
Escuridão já vi pior de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem
Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
acreditar num sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende...*

(Composição: Renato Russo / Flávio Venturini)



Mariani, Édio João. **A busca da qualidade na educação sob a implantação da Norma ISO 9001**. Marília, 2005. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília – SP.

RESUMO

No plano político, o século XX vivenciou várias ideologias. O capitalismo, que em um certo momento perdera terreno e, em virtude da propagação do ideal socialista, tolerara o *Welfare State*, após a derrocada da URSS e a queda do Muro de Berlim, se revigorou e houve a ressurreição da filosofia política liberal, estruturada no pensamento neoliberal. As recentes tentativas de aplicação da *gerência da qualidade total* às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa inserida no mercado neoliberal e economia globalizada. Além dessas questões, procuramos mostrar a trajetória das idéias da qualidade total e das Normas ISO 9001 na relação com a educação e o mercado capitalista. A temática central do trabalho é analisar a gestão da qualidade nos aspectos administrativo e pedagógico sob a implantação e certificação da Norma ISO 9001 e sua repercussão nas relações e na organização do trabalho do Colégio Cristo Rei de Marília/SP.

Palavras-chave: educação; qualidade; trabalho; ISO 9001.



Mariani, Édio João. **A busca da qualidade na educação sob a implantação da Norma ISO 9001**. Marília, 2005. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília – SP.

ABSTRACT

In the political plan, the 20th century experienced several ideologies. The Capitalism, in a certain moment lost space and due to the propagation of the ideal socialism, tolerated the Welfare State, after the decadence of URSS and the fall of Berlin Wall, it invigorated and there was the reborn of the liberal political philosophy, structured on neo liberal thought. The recent attempts of total quality management application at basic schools in Brazil constitutes a particular case from the existent tendencies, under the Capitalism to apply in all institutions, particularly educational, the same principles and administrative methods effective on capitalism company, inside the idea of neo liberal marked and global economy. Beyond those questions, the trajectory of total quality ideas and ISO 9001 rules in relation to education and the capitalism market are shown. The paperwork central thematic is to analyze the quality management on administrative and pedagogic aspects under the implantation and certification of ISO 9001 rules and their repercussion in Colégio Cristo Rei (Marília/SP) relations and organization.

Keywords: education; quality; work; ISO 9001

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	9
INTRODUÇÃO	10
1 NEOLIBERALISMO: O NOVO(?) JEITO DE SER DO CAPITALISMO GLOBALIZADO.....	21
1.1 RETOMANDO O LIBERALISMO	23
1.2 GÊNESE DO NEOLIBERALISMO	30
1.3 NEOLIBERALISMO NO MUNDO	36
1.4 O CONSENSO DE WASHINGTON.....	42
1.5 A LEI DE MERCADO E O MUNDO GLOBAL.....	45
2 O MERCADO E A EDUCAÇÃO: QUALIDADE TOTAL E ISO 9001.....	52
2.1 MERCADO E EDUCAÇÃO DE MÃOS DADAS.....	52
2.2 HISTÓRICO DA QUALIDADE TOTAL	55
2.2.1 DA PRÉ-HISTÓRIA AO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	55
2.2.2 TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO.....	57
2.2.3 OS JAPONESES E DEMING	63
2.2.4 A QUALIDADE TOTAL NO OCIDENTE.....	71
2.3 AS NORMAS ISO	74
2.3.1 A NORMA ISO 9001:2000 – A VERSÃO ATUAL.....	79
3 QUALIDADE TOTAL: O CAPITALISMO NEOLIBERAL NA ESCOLA.....	86
3.1 O NEOLIBERALISMO VAI À ESCOLA	88
3.2 QUALIDADE NEOLIBERAL	94
3.3 QUALIDADE DEMOCRÁTICA	99
4 CONTEXTO DO COLÉGIO CRISTO REI E DO SEU PROGRAMA DA QUALIDADE	108
4.1 HISTÓRICO E CONTEXTO DO COLÉGIO.....	108
4.1.1 HISTÓRICO.....	108
4.1.2 CONTEXTO DO COLÉGIO	112
4.2 ESTRUTURA FÍSICA E ADMINISTRATIVA.....	113
4.2.1 ASPECTOS FÍSICOS.....	113
4.2.2 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	114
4.3 PRINCÍPIOS E FINALIDADES DO COLÉGIO	117
4.4 HISTÓRICO DO PROCESSO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DA QUALIDADE.....	118
4.5 DIAGNÓSTICO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DA QUALIDADE.....	121
4.5.1 PROFISSIONAIS.....	124
4.5.2 PRÉDIOS E EQUIPAMENTOS	127
4.5.3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS.....	128
4.5.4 MEIO AMBIENTE.....	131
5 O COLÉGIO CRISTO REI E A NORMA ISO 9001	134
5.1 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	135
5.1.1 INFRA-ESTRUTURA.....	135

5.1.2 RECURSOS HUMANOS E ESTRUTURA DO PODER.....	136
5.1.2.1 AS RELAÇÕES E AMBIENTE HUMANO DE TRABALHO	136
5.1.2.2 ORGANIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA	140
5.2 RELAÇÕES DE PODER	145
5.2.1 RELAÇÕES E NÍVEIS HIERÁRQUICOS.....	145
5.2.2 PODER DE DECISÃO E PARTICIPAÇÃO	154
5.2.3 AUTONOMIA	157
5.3 A ESCOLA E A QUALIDADE	161
5.3.1 A RELAÇÃO ISO 9001 E O MERCADO.....	161
5.3.2 A QUALIDADE X O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	165
5.3.2.1 OBJETIVOS X ISO 9001.....	165
5.3.2.2 AVANÇOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	168
5.3.2.3 PROBLEMAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	171
5.3.3 A NORMA ISO 9001 E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	173
5.3.4 A QUALIDADE DEMOCRÁTICA NA COMUNIDADE EDUCATIVA.....	181
5.3.4.1 PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS	182
5.3.4.2 PAIS E ALUNOS.....	189
CONCLUSÃO	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	206
ANEXO – 1	213
ANEXO – 2	216



LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Infra-estrutura	p. 135
Tabela 2:	Ambiente humano e relações de trabalho	p. 137
Tabela 3:	Avanços na organização geral	p. 141
Tabela 4:	Problemas na organização geral	p. 143
Tabela 5:	Níveis hierárquicos	p. 147
Tabela 6:	Disputa de poder nos níveis hierárquicos	p. 149
Tabela 7:	Relação entre níveis hierárquicos	p. 152
Tabela 8:	Processo decisório da escola	p. 155
Tabela 9:	Autonomia	p. 158
Tabela 10:	ISO 9001 X Lógica do mercado capitalista	p. 162
Tabela 11:	Objetivos X ISO 9001	p. 166
Tabela 12:	Avanços no processo ensino-aprendizagem	p. 168
Tabela 13:	Problemas no processo ensino-aprendizagem	p. 171
Tabela 14:	ISO 9001 X garantia de qualidade	p. 173
Tabela 15:	A ISO 9001 e os resultados para a escola	p. 176
Tabela 16:	Aplicar ou não a ISO 9001 no Colégio Cristo Rei	p. 179
Tabela 17:	Avanços para as pessoas	p. 182
Tabela 18:	Dificuldades para as pessoas	p. 185
Tabela 19:	Satisfação das famílias	p. 192

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo estive envolvido com pessoas e grupos que buscavam construir uma alternativa para nossa sociedade. Eram os pais e irmãos engajados com o sindicalismo rural, com a construção de hospital comunitário, participando das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), os primos no Movimento dos Sem-Terra e assim por diante. Por isso, há mais de duas décadas tenho a certeza de que precisamos dar uma contribuição na construção de uma sociedade justa e fraterna. Esse desafio faz parte da minha vida e, nesse sentido, é inegável que a educação e a escola possuem um papel importante para que essa utopia se concretize: uma educação voltada para os valores humanos, onde cada educador e educando assumam a sua condição de cidadãos comprometidos com o bem comum.

Meu pai, hoje um professor aposentado, desde muito cedo nos dizia que *“a educação e o estudo são a coisa mais importante que uma pessoa precisa e deve ter e é isso que eu vou me esforçar para dar a todos vocês”*. O esforço e o sacrifício dos meus pais fizeram com que eu valorizasse a educação e decidisse ser um educador.

Em 1984, formei-me em Magistério trabalhando com uma quarta série. Desde então tenho trabalhado com jovens na escola. Nestes mais de 20 anos desempenhei diversos serviços ligados à educação: animando aulas na educação



infantil, sendo professor do ensino fundamental e médio, assessorando grupos de jovens estudantes, auxiliando na coordenação, exercendo a coordenação pastoral, sendo coordenador pedagógico do ensino médio, e hoje como professor universitário e diretor pedagógico de um cursinho pré-vestibular.

Posso dizer que nos meus 40 anos de vida sempre estive ligado à educação: com dois anos de idade, acompanhando meu pai, que dava aula numa sala multisseriada no interior de Aratiba/RS; como aluno a partir dos cinco anos; trabalhando na escola a partir dos dezenove anos e posteriormente freqüentando a universidade. Isso tudo me permitiu conhecer muitas escolas e universidades e suas formas de organização e funcionamento. Cada uma delas tinha várias noções e experiências ligadas à qualidade. Quando terminei meu mestrado em Educação, em 1998, tinha claro que a qualidade seria o tema do doutorado. Essa idéia ganhou um reforço no percurso, quando a escola em que trabalho implantou um programa de qualidade total a partir da Norma ISO 9001.

Com isso, nasceu a proposta de pesquisa deste trabalho, partindo da análise crítica da implantação do programa de qualidade do Colégio Cristo Rei e sua certificação pela Norma ISO 9001.

O Colégio Cristo Rei é uma entidade particular de ensino mantida por uma congregação religiosa católica. Está instalado numa área de aproximadamente 19000 m². Possui, em 2005, em torno de 1400 alunos, com mais de 100 profissionais atuando na escola. Quanto aos níveis de ensino, possui turmas desde o maternal, na educação infantil, ao cursinho pré-vestibular.

A justificativa principal da escolha do Colégio Cristo Rei para o estudo de caso é que, na época da certificação, foi a segunda escola do Brasil com turmas desde a educação infantil até o cursinho, a receber o certificado.



Segundo António Nóvoa, quando buscamos analisar as características organizacionais de uma escola, devemos “[...] ter presentes três grandes áreas: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social da escola” (1992, p.25), sem esquecer as demais.

Para realizar essa análise e estudo, era necessário discutir e analisar aspectos como: globalização, neoliberalismo, qualidade, qualidade total na educação, Norma ISO 9001 e todo o processo desenvolvido pelo Colégio Cristo Rei.

Ao citar todos esses temas, um *confronto* me vinha à mente: de um lado, por meio de uma disciplina cursada durante o mestrado em Educação, pude conhecer o contexto do projeto neoliberal e, conseqüentemente, a proposta de implantação da qualidade total na educação ligada a um projeto de critério produtivista de diferenciação e dominação. Do outro lado, estava a minha prática profissional no Colégio Cristo Rei, onde participava e auxiliava na coordenação do processo de implantação do programa de qualidade e da busca da certificação, onde se percebiam vários aspectos importantes para o bom funcionamento de uma escola.

A partir do questionamento desse dualismo, nasceu o problema central desta pesquisa: analisar a gestão da qualidade nos aspectos administrativo e pedagógico sob a implantação e certificação da Norma ISO 9001 no Colégio Cristo Rei e sua repercussão nas relações e na organização do trabalho.

Nossa hipótese é de que o programa da qualidade a partir da Norma ISO 9001 garante uma melhor organização burocrática/administrativa, não garantindo com isso uma real qualidade nos aspectos pedagógicos do processo ensino-



aprendizagem. Mais que isso, a melhor organização se dá a partir de um forte controle dos processos da força de trabalho.

Podemos fazer várias considerações observando como se deram os processos de implantação do programa da qualidade e a sua certificação, suas dificuldades, avanços e desafios que constituem o dia-a-dia da escola.

Em primeiro lugar, podemos citar avanços como a melhoria do processo administrativo, com a sistematização de registros e documentos; definição das metas e objetivos para o ano; a construção coletiva e definição da política educacional, da missão da escola e da política da qualidade; o treinamento e a formação sistemática de todos os profissionais da escola; o grande investimento na infra-estrutura da escola etc.

Em segundo lugar, colocamos as dificuldades e os desafios enfrentados pela escola: a necessidade de mudança de diversas atitudes de professores e direção (postura, disciplina, poder...); número excessivo de alunos em sala de aula em algumas séries; escola muito setorizada; pessoas presas ao passado, sem perceber a realidade da juventude de hoje e as novas posturas educacionais; a idéia de que o cliente tem sempre razão; a pouca participação dos pais e da comunidade, pela falta de espaço ou por desmotivação...

Com certeza muitos outros aspectos levantados na pesquisa serão elencados durante o desenvolvimento da tese. Mas, para uma análise mais aprofundada do contexto da implantação do programa de qualidade, é necessário recuperar os referenciais em que está fundamentado, seus conceitos básicos e suas relações com a sociedade capitalista na qual estamos inseridos.

No plano político, o século XX vivenciou várias ideologias. O capitalismo, que em um certo momento perdera terreno e, em virtude da propagação do ideal



socialista, tolerara o *Welfare State*, após a derrocada da URSS e a queda do Muro de Berlim, se revigorou e houve a “ressurreição da filosofia política liberal” (BELLAMY, 1994, p. 384), estruturada no pensamento neoliberal.

Esse ressurgimento da política liberal trouxe a globalização da economia, incentivada por vários fatores, dentre os quais se destaca um fantástico avanço tecnológico nas telecomunicações e nos meios de transporte, com o estabelecimento de inúmeras infovias e rotas de comércio terrestre, aéreo e marítimo que não só removeram o obstáculo das longas distâncias, mas ainda permitiram a comunicação com qualquer parte do mundo a um simples apertar de teclas. Também o desmoronamento das fronteiras ideológicas fomentou a globalização, deixando o capital de temer os ideais socialistas, embotados com a queda do muro de Berlim e pela derrocada da URSS. Importante, ainda, foi o processo de proliferação das empresas multinacionais, cujos interesses se fincaram ao redor do planeta e se interligaram, tramando uma teia mundial de conglomerados financeiros, industriais, comerciais e de prestação de serviços. Esse processo implicou extrema competitividade no mercado. Por isso, tornou-se necessário um novo modelo de produção, mais versátil, com maior maleabilidade e capaz de produzir somente o que o mercado exigisse, com maior competitividade e, conseqüentemente, com a máxima redução de custos possível para a incrementação dos lucros. Nesse sentido, a educação precisava se adaptar ao novo modelo. Foi quando se começaram a introduzir na escola elementos de gestão da economia de mercado capitalista, como os programas de qualidade total (QT).

A história de uma política sócio-econômica favorável apenas às classes dominantes e que vem predominando no Brasil tem demonstrado o brutal ataque



que a classe trabalhadora vem enfrentando em âmbito mundial e que se expressa com suas particularidades em cada país.

Frigotto (1998, p.39), ao evidenciar que as dimensões cruciais dos limites do capital se demonstram através do espectro da destruição de postos de trabalho, bem como da precarização deste e da abolição dos direitos sociais, num quadro de aumento do capital morto e de diminuição do capital vivo, questiona se esta crise do modo de produção capitalista, ocorrida no final do século XX, seria igual às anteriores. Ele mesmo nos responde que a continuidade desta lógica apenas se manterá sob o aumento cada vez maior da destruição do meio ambiente, da destruição e esterilização do trabalho e do aumento da expropriação dos trabalhadores.

Ainda, este autor (1998, p.44) ressalta que novamente se afirma que a inserção e o ajuste dos países não desenvolvidos ou em desenvolvimento no processo de globalização e reestruturação produtiva dependem da educação básica, bem como da qualificação e requalificação da formação profissional. Mas qual seria essa educação e formação?

Conforme as próprias palavras do autor,

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a 'empregabilidade'. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto, os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país. (1998, p.45)

Com certeza, não podemos negar as possibilidades contraditórias existentes na realidade de maneira que a educação possa permitir que o trabalhador adquira consciência de classe. Contudo, este ideário educacional

predominante, dentro da atual realidade social do mundo do trabalho que acabamos de levantar, nos leva a crer que tem essencialmente visado à adequação do agravamento e à intensificação da exploração do trabalho assalariado e das demais formas de trabalho subordinado ao capital, com a finalidade do aumento das taxas de lucro.

Para começar falando de qualidade total, é importante evidenciar algumas características gerais dessa *onda* que tomou conta do mundo a partir de 1970: a mitização de achados japoneses sob a inspiração americana; as três referências-chave: qualidade do processo, qualidade dos produtos e serviços, e qualidade de vida; o teor humanista da retórica sobre a qualidade (primado do cliente e do ser humano, e clima organizacional); informação e qualidade como fatores de vantagem competitiva (não repete os velhos dogmas e a qualidade é vista como dinâmica); utilização do trinômio: qualidade, produtividade e competitividade; e novos valores e motivação para o trabalho (ASSMANN, 1993, p. 482-486).

Todas essas questões são importantes para entendermos e analisarmos a questão da educação e da qualidade.

A partir de um conceito de educação enquanto constituição cultural de sujeitos livres, e entendendo a centralidade do trabalho enquanto mediação para a realização do homem histórico, de maneira geral, criticamos o paradigma do mercado aplicado à educação e à escola, que analisa os efeitos da lógica neoliberal aplicada à gestão da escola básica e propõe que esta escola, para além de sua função tradicional de preparar para o trabalho alienado e para o ingresso na universidade, se disponha a preparar para o *viver bem* e para o efetivo exercício da cidadania.

As recentes tentativas de aplicação da *gerência da qualidade total* às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista. Paro (1987) denunciava essa tendência e como ela contradiz o caráter educativo das práticas e relações que se espera ter em lugar na escola. Entendida em seu sentido mais geral e abstrato, o que toda administração tem de *essencial* é o fato de constituir-se em “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (1987, p.18). Diante desse caráter mediador, são os fins buscados que dão especificidade a cada administração em particular. No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, por meio da dominação e da exploração do trabalhador. Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque, do nosso ponto de vista, os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos que deveriam ser buscados na escola. Esse é o ideal que toda escola deveria viver. Mas sabemos que as escolas particulares, por mais belos objetivos que possam ter, sempre vão ser empresas que acumulam na medida em que cobram mensalidades e exploram a força de trabalho.

Optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, aproveitando, como afirma Lüdke, “[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo” (1986, p.11). Buscamos fazer a coleta de dados de maneira

predominantemente descritiva, preocupando-nos com o processo e o contexto vividos pela escola, bem como com o *significado* e as perspectivas dos participantes.

Dentro dessa abordagem qualitativa de pesquisa, vamos utilizar especialmente o estudo de caso, desenvolvido em três fases:

1. Fase exploratória: Como o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz, foi necessário primeiramente definir um quadro teórico básico, através de uma pesquisa bibliográfica e o aprofundamento nos estudos relativos aos temas Qualidade, Qualidade Total, Educação e Norma ISO 9001, sendo isso imprescindível para posteriormente passarmos à prática da pesquisa. Além disso, “[...] é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada do campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (LÜDKE, 1986, p.22).
2. Delimitação do estudo e coleta de dados: Determinar os focos da investigação, observar os aspectos mais relevantes para atingir os objetivos do estudo de caso e entender a situação e o contexto estudados. Após esse passo, passamos à coleta sistemática de informações e dados, utilizando instrumentos como: relatos de observações dos participantes, depoimentos, questionário (ver anexo 1), e análise documental do processo da qualidade da escola (histórico, diagnóstico, manuais, avaliações, pesquisas e relatórios). Realizamos também quatro depoimentos com antigos membros do colégio. Quanto aos questionários, utilizamos como critério a distribuição para todos os

profissionais que atuavam em abril de 2004 na escola. Foram distribuídas 97 cópias, e desse montante foram devolvidos 35: 1 da direção geral, 4 da coordenação geral da escola, 13 de funcionários administrativos e 17 de professores. Isto resulta num retorno de 36% dos profissionais da escola. Nesse momento do estudo de caso, foi necessário não esquecer de representar os diferentes pontos de vista dos participantes, pois “[...] a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (LÜDKE, 1986, p.22).

3. Análise de dados e elaboração da tese: Após a coleta dos dados, foi necessário analisar qualitativamente e interpretar os dados preparando-os para a redação final da tese. Posteriormente, será importante dar um retorno ou tornar disponíveis as informações aos participantes do estudo de caso.

Neste trabalho, buscamos no primeiro capítulo resgatar o liberalismo que vai dar origem ao neoliberalismo, analisando as conseqüências da política neoliberal no mundo, a influência do Consenso de Washington para a implementação da teoria neoliberal, e, por fim, relacionamos o mercado neoliberal com a globalização da economia.

Já no segundo capítulo procuramos mostrar a trajetória das idéias da qualidade total e das Normas ISO 9001 na relação com a educação e o mercado capitalista. Analisamos a íntima relação do mercado com a educação atual. No histórico da qualidade total, apontamos: a trajetória da qualidade desde a pré-história ao início do século XX; o taylorismo, o fordismo e o toyotismo; os



japoneses e Deming, e a qualidade no ocidente. Depois, apresentamos as Normas ISO, em especial a Norma ISO 9001:2000, versão atual.

No terceiro capítulo, fizemos a análise específica da qualidade total enquanto uma forma do capitalismo neoliberal dentro da escola. Trazemos presentes as duas grandes perspectivas da qualidade na educação: o enfoque neoliberal e o enfoque democrático.

No quarto capítulo, fizemos a descrição da escola onde se realiza o estudo de caso, o seu contexto e organização, e a descrição de como foi implantado o programa da qualidade total.

No quinto e último capítulo, analisamos as informações levantadas com os professores e funcionários do Colégio Cristo Rei, a partir da implantação do programa da qualidade ISO 9001, trazendo questões tais como: organização da escola (infra-estrutura e recursos humanos), as relações de poder (níveis hierárquicos, disputa de poder, participação e autonomia) e, a escola e a qualidade (relação com processo de ensino-aprendizagem, a democratização e a comunidade educativa).

Esperamos poder contribuir e abrir ainda mais a discussão a respeito do tema qualidade e educação.

1 NEOLIBERALISMO: O NOVO(?) JEITO DE SER DO CAPITALISMO GLOBALIZADO

As políticas educacionais no Brasil demonstram a centralidade e a hegemonia das idéias liberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, que ocorreu na década de 1990. A intervenção de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Em contrapartida, a crise do capitalismo em nível mundial revela, cada vez mais, as contradições e os limites da estrutura dominante. A estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de *ascensão social* e de *democratização das oportunidades*. Por outro lado, a escola continua sendo um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas. O ato educativo contribui para a acumulação subjetiva de forças contrárias à dominação, apesar da exclusão social, característica do descaso com as políticas públicas praticado pela maioria dos governos.

Gostaríamos de lembrar que Anísio Teixeira (1961), já na década de 1960, apontava a questão de que “a administração escolar opõe-se à administração industrial por sua fonte e natureza e pela especificidade da obra educativa”. A oposição administração empresarial – administração escolar, para ele, possuía

características bem distintas. Na “administração da fábrica” a função de “planejar é suprema e a função de executar, mínima”, enquanto a administração escolar “é aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor”. Para Teixeira, a administração escolar deve ter como fonte o ensino. (1961, p.45).

A implantação da Gerência da Qualidade Total (GQT) na gestão escolar, embora tenha um discurso que insiste na questão da qualidade, tem como característica fundamental a preocupação com a gerência. Como sua origem é a administração capitalista, é claro que toma as características dessa administração e procura servir a seus propósitos, assumindo a gerência no sentido que lhe dá Braverman (1987), de “controle do trabalho alheio”. Como afirma Fidalgo,

a GQT não propõe a auto-gestão, mas sim o auto-gerenciamento dos trabalhadores, ou seja, autocontrole restrito ao processo de trabalho, e mesmo assim, com grandes limitações. Com este argumento comumente afirma-se que a *qualidade total* tem um caráter descentralizador, pois cada trabalhador torna-se o gerente de seu próprio processo. Nesta afirmação, podemos detectar o caráter encobridor das contradições inerentes ao modelo de gestão de qualidade total, através de dois pontos: primeiro, cada trabalhador torna-se gerente de seu próprio trabalho, relacionando-se diretamente com fornecedores e clientes, responsável, portanto, não somente pelo seu processo de trabalho como também pela avaliação do trabalho dos fornecedores e pelo balanceamento da sequência produtiva. Segundo, a organização sistêmica faz com que cada um fique restrito ao seu próprio território, perdendo a noção do caráter mais amplo do processo (1994, p. 69)¹.

O propósito do presente capítulo é apresentar as principais características históricas do pensamento neoliberal, base para entendermos a educação de mercado ou capitalista de hoje e seus programas de qualidade total. Neste sentido, é importante, primeiramente, retomar as idéias do liberalismo, que são a base do pensamento neoliberal, para, em seguida, apresentar o neoliberalismo e

¹ Grifo do autor.



a sua lei de mercado globalizado. É indispensável o entendimento dessa trajetória neoliberal, para conhecermos os efeitos da sua lógica de mercado aplicada à gestão da escola.

As recentes tentativas de aplicação da 'gerência da qualidade total' às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista (PARO, 1996, p.18).

É importante perceber que os adeptos da *qualidade total* possuem a sua sustentação ideológica no liberalismo econômico, que faz parte do *sistema orgânico do capital*². Com isso, o mais produtivo será começar por examinar uma das críticas que mais sobressaem nesse debate e que se refere à matriz ideológica de onde provém esse modelo, ou seja, o liberalismo econômico, cuja principal característica é a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais da forma mais adequada possível aos cidadãos em geral.

1.1 RETOMANDO O LIBERALISMO

A teoria e ideologia neoliberal defende um dogma, já enunciado por Adam Smith (2003), da existência de uma mão invisível do mercado, que dirige todas as sociedades, por força da auto-regulação, até a harmonia de um interesse comum. O liberalismo surgiu na história da civilização ocidental como reação ao

² É importante apontar aqui os três componentes (conceitos) inseparáveis e entrelaçados do sistema orgânico do capital (em suas variedades capitalista e pós-capital) de Mézáros: "CAPITAL, representando não só as condições materiais alienadas de produção, mas também – na qualidade de personificação dos imperativos materiais do capital, inclusive o imperativo-tempo –, a subjetividade que comanda e se opõe ao trabalho; TRABALHO, estruturalmente privado do controle das condições necessárias de produção, reproduzindo o capital em uma escala ampliada, ao mesmo tempo em que, como sujeito real da produção e personificação do trabalho, confronta defensivamente o capital; e ESTADO, como estrutura global de comando político do sistema antagônico do capital que oferece a garantia final para a contenção dos antagonismos inconciliáveis e para a submissão do trabalho, já que o trabalho retém o poder potencialmente explosivo da resistência, apesar da compulsão econômica inigualável do sistema" (2002, p.917).

mercantilismo que, mais do que uma corrente de pensamento, era uma prática econômica de países da Europa no início do sistema capitalista.

As principais características do mercantilismo eram: primeiro, a atividade comercial se destacava; segundo, a acumulação de metais preciosos como ouro e prata, tendo em vista que na época eram vistos como a única riqueza de um país; terceiro, o predomínio da atividade comercial tornou necessários novos mercados e novas fontes de matérias-primas e por consequência novas rotas comerciais, em que os continentes colonizados foram obrigados a fazer comércio apenas com a metrópole (nada de livre comércio); e quarto, toda atividade econômica era controlada pelo Estado (o Estado era um monopólio).

Em oposição a esta prática mercantilista, surgiu a Escola Fisiocrata em meados do século XVIII. Esta corrente de pensamento, apesar de destacar mais a atividade agrícola do que a industrial, abria caminho para o liberalismo econômico.

Os fisiocratas acreditavam que a riqueza de uma nação não estava no acúmulo de metais preciosos, mas na produção. Não na produção industrial, mas na agrícola. Para eles, esta atividade era a única que partia de uma quantidade de objetos e no final obtinha uma quantidade maior dos mesmos objetos. Com a atividade industrial, isto não acontecia: apenas havia a transformação de uns objetos em outros, não aumentando, por consequência, a riqueza das nações. Portanto, para os fisiocratas, o Estado não deveria intervir nesta ordem natural em que a sociedade é governada por leis semelhantes às que existem na natureza. Com isto, criticavam o intervencionismo estatal do mercantilismo. São deles as frases que identificam o liberalismo: deixa fazer, deixa passar. Com os fisiocratas, o terreno ideológico foi preparado para o surgimento do liberalismo.

Os princípios básicos do liberalismo clássico foram formulados ao largo do século XVIII. Este pensamento coloca a liberdade individual acima de tudo: deve haver liberdade da empresa, liberdade de comércio e o direito à propriedade privada.

Segundo esta doutrina, grande parte dos problemas econômicos e sociais decorreria da intervenção do Estado na economia, ao pretender regulamentar preços, salários, trocas comerciais etc. Apregoavam que era necessário deixar que os mecanismos econômicos *naturais* funcionassem por si só. Com isto a economia se organizaria da mesma maneira, para o bem de todos. O papel do Estado seria o de assegurar as funções básicas da organização da sociedade, particularmente a liberdade, a propriedade privada, a segurança e a justiça.

O livro *A riqueza das nações*, de Adam Smith, publicado em 1774, é uma das obras básicas do liberalismo e algumas de suas afirmações podem lançar mais luz sobre o seu entendimento.

Segundo Smith (2003, p.153), o preço de uma mercadoria depende da lei da oferta e da procura. Se um produto existe em grande quantidade e a oferta é maior que a procura, o seu preço de mercado tem uma tendência de queda. Por outro lado, se um produto existe em pequena quantidade, sendo a oferta menor que a procura, seu preço de mercado tende a se elevar. A concorrência entre os produtores também ajudaria neste equilíbrio, tendo em vista que um produtor não poderia manter os preços de seus produtos excessivamente altos devido à concorrência de outro produtor que poderia oferecer preços mais baixos. Diante da oferta de produtos da mesma qualidade, a tendência do consumidor é comprar o produto com preço mais em conta, o que levaria a um abaixamento dos preços dos produtos dos produtores e comerciantes gananciosos.



Desta forma, através da concorrência e da lei da oferta e da procura, o preço de mercado tem a tendência de se aproximar do preço *natural*. Os salários dos trabalhadores estão também submetidos a esse *regime natural*, orientando-se pela Lei da Oferta e Procura.

Existiria, portanto, o que se chamava a *mão invisível* do mercado, que equilibraria as disparidades sem a intervenção do Estado, que se acontecesse atrapalharia tal equilíbrio natural. Deve-se, portanto, garantir a cada indivíduo a liberdade de ação no mercado.

A *mão invisível* do mercado gera o equilíbrio necessário, de tal forma que, mesmo que cada indivíduo pense unicamente no seu interesse particular, o resultado desta relação entre pessoas individualistas resultará em desenvolvimento e bem-estar para a sociedade como um todo. Em outras palavras, afirma-se o paradoxo: o individualismo é benéfico para a sociedade. (SMITH, 2003, p. 310)

Foi somente em meados do século XIX, quando o capitalismo se consolidou, que foi possível implementar o programa liberal. A sociedade do século XVIII, em que se originaram as idéias liberais, não estava madura para tal, do ponto de vista capitalista. Somente no século XIX o conceito de mercado adquiriu o prestígio necessário.

A partir daí o capitalismo vive a sua fase liberal por excelência. A democracia representativa ganha existência efetiva, com o aparecimento do sufrágio universal; a redução da jornada de trabalho aparece como uma conquista possibilitada pela produtividade do capital; o comércio internacional de mercadorias avança com 'botas de sete léguas'; as empresas podem dispensar a ajuda direta do Estado, por conta da acumulação privada de seus lucros; o trabalho escravo torna-se um obstáculo ao processo de acumulação; a existência das colônias começa a deixar de ser pré-requisito para a acumulação de capital nas metrópoles (TEIXEIRA, 1996, p. 211).

Dessa época até as primeiras décadas do século passado, o liberalismo tornou-se o credo do capitalismo. Mas essa fase áurea chegou ao fim com a crise no final dos anos vinte e início da década de trinta, que se expressou no chamado Crash de 1929, a partir da queda da Bolsa de Valores de Nova York.

A Grande Depressão joga nas ruas milhares de trabalhadores no mundo todo. Falências de empresas se seguem em uma cadeia sucessiva, arrastando na sua esteira grandes blocos de capitais. As prateleiras abarrotadas de mercadorias faziam os preços despencarem em uma velocidade aterrorizante para seus proprietários, que viam, da noite para o dia, seu capital virar fumaça. As próprias instituições políticas da sociedade viam-se ameaçadas na sua existência, pondo em risco a própria sobrevivência do sistema. Parecia que o capitalismo estava chegando ao fim e com ele todas as teorias e ideologias liberais (TEIXEIRA, 1996, p.212).

Para sair dessa crise, o Estado deixou de ser *vigia da economia* e passou a ser o instrumento de salvação do sistema, com políticas desenvolvimentistas e com políticas sociais visando a acalmar os trabalhadores. Iniciava-se a fase do capitalismo regulado estatalmente.

Esta nova relação entre economia e Estado gerou a criação de um novo modelo: o social-democrático de produção, que teria os seus anos gloriosos desde a Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1970. Este modelo faria surgir o chamado Estado do Bem-Estar Social (Welfare State).

Neste período de governos social-democratas, havia a distribuição de riqueza entre trabalhadores e capitalistas mediante acordos: trabalhadores e empresários concordaram em elevar ao máximo a produtividade e a intensidade do trabalho em troca de salários e lucros maiores.

As entidades representativas de classes (partidos políticos de massa e sindicatos grandes e fortes) lutavam para garantir o cumprimento dos acordos. Mas isto seria impossível sem a intermediação do Estado. Por isso neste período

do Welfare State a intervenção do Estado foi legitimada. Este intervinha através de um política de subsídios à acumulação de capital e através de uma política social garantindo seguro-desemprego, transporte subsidiado, educação e saúde gratuitas etc.

A teoria econômica do economista inglês John Maynard Keynes foi o suporte teórico para o Estado do Bem-Estar Social. Em 1936, publicou o livro *Teoria geral do emprego, do lucro e da moeda*, em que recomendava devido à crise do capitalismo após a Grande Depressão de 1929, a intervenção do Estado na economia. Através de investimentos públicos, o Estado deveria garantir direitos sociais como transporte, saúde, seguro social, educação, habitação etc. Desta forma se evitaria o surgimento das crises cíclicas do capitalismo. (KEYNES, 1982, p.116)

O keynesianismo aliou-se ao fordismo-taylorismo (que desenvolveremos no segundo capítulo) para formar a base da organização do capitalismo deste período.

Mas a partir do final da década de 1960, esse modelo de acumulação de perfil fordista-taylorista e respaldado politicamente por governos social-democratas entrou em crise na Europa e teve os seus reflexos na América Latina e no Brasil a partir da década de 1980.

A introdução de novas tecnologias e processos de trabalho pôs em cheque a tradicional organização taylorista e fordista de trabalho. A organização sistêmica dos novos processos exigiu, cada vez mais, uma maior polivalência do trabalhador, uma vez que os tradicionais postos de trabalho, típicos da produção de linha do fordismo, estavam se extinguindo ou sendo incorporados a outras atividades mais integradas, que posteriormente dariam origem aos programas e

processos de qualidade total. Portanto, a tendência era a flexibilização e a integração dos processos de trabalho, como mostra Machado:

A nova forma de integração social no trabalho decorre de um tipo de racionalização de caráter sistêmico, podendo-se dizer, mesmo, que se trata de um sistemofatura, por contraposição à maquinofatura, característica do padrão tecnológico e organização anterior (1994, p.175).

Do ponto de vista conjuntural, o compromisso entre capital e trabalho entrou em processo de erosão. Os trabalhadores contestavam a organização do trabalho, começaram a reivindicar ganhos salariais acima dos ganhos de produtividade. Esta disputa distributiva acabou por aumentar a inflação.

Outros fatores conjunturais colaboraram para a crise, como a alta do preço do petróleo no mercado internacional, o fim do padrão-ouro e da conversibilidade do dólar, a elevação dos juros norte-americanos.

Mas havia fatores estruturais. Podemos afirmar que a crise do capital que provocou o desmoronamento do Welfare State e a crise do sistema de produção fordista podem ser consideradas como crises de superprodução. Suas principais características são: incremento da capacidade produtiva ociosa, excesso de mercadorias e estoque, excedente de capital dinheiro (o rendimento da produção industrial diminui cada vez mais e os lucros passam a fluir para a especulação) e um nível elevado de desemprego de caráter estrutural devido à introdução de novas tecnologias dispensadoras de mão-de-obra.

Estes fatores conjunturais e estruturais colaboraram para a elevação da taxa de inflação e do desemprego, por isso os gastos do Estado do Bem-Estar Social não poderiam equilibrar-se.



1.2 GÊNESE DO NEOLIBERALISMO

A crise do keynesianismo (do Welfare State) a partir de 1970 se expressou na sua incapacidade de solucionar a coexistência de inflação elevada com o baixo crescimento da produção e o aumento dos índices de desemprego. Os gastos do Estado passaram a ser maiores do que a arrecadação advinda dos impostos recolhidos das empresas, dos operários, dos empréstimos, da emissão de moeda e do lucro das empresas estatais. Por isso o Estado perdeu a sua capacidade de estimular as atividades econômicas que aumentam a produção e geram empregos.

Desde então, o neoliberalismo propôs uma tendência de renascimento e desenvolvimento das idéias liberais clássicas, tais como a importância do indivíduo, o papel limitado do Estado e o valor do mercado livre. Um dos elementos desse contexto é o desenvolvimento de novas formas de controle e gestão da força de trabalho através da implantação dos programas de qualidade total.

Observamos uma divisão mundial entre *centro* e *periferia*, em que a exclusão social e a miséria ficam com a periferia, e o poder e o controle da economia ficam com o centro (WALLERSTEIN, 1974, p. 45)

De acordo com Mészáros, essa mesma divisão traz outras facetas.

[...] em casa, ou seja, nos países 'metropolitanos' ou 'centrais' do sistema do capital global, um padrão de vida bem mais elevado para a classe trabalhadora – associado à democracia liberal – e, na 'periferia subdesenvolvida', um governo maximizador da exploração, implacavelmente autoritário (e, sempre que preciso, abertamente ditatorial), exercido diretamente ou por procuração (2002, p.111).

O livro de Friedrich Hayek, escrito em 1944, intitulado *O caminho da servidão*, já apresentava muitos dos pressupostos do neoliberalismo. Hayek condenava qualquer intervenção do Estado que visasse a limitar os mecanismos de mercado. Em 1947, Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os célebres participantes encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises (do qual Hayek era discípulo), Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo, o Estado de Bem-Estar Social e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (DIAS, 1999, p.4).

Os dois teóricos que mais se destacaram foram Milton Friedman e Friedrich Hayek. Defendiam que a crise do capitalismo era passageira e conjuntural e que o capitalismo era a única forma possível de relações econômicas e sociais. Os defensores atuais do neoliberalismo afirmam que essa idéia está historicamente comprovada com a queda do muro de Berlim, o fim do socialismo real, o fim da história. Destacavam que a igualdade levava à servidão humana, e a liberdade de mercado, à prosperidade, e que o surgimento da sociedade do conhecimento, o desaparecimento do proletariado e a emergência do cognitariado marcavam o fim do trabalho como categoria fundamental. Para eles, as mudanças na forma assumidas pelo capitalismo significavam o fim das relações capitalistas, das classes sociais, da alienação, da exploração, da ideologia e do conflito de classes. As leis de mercado eram os melhores instrumentos para regular os

interesses e as relações sociais, porque o faziam de forma livre, equânime, equilibrada e justa, uma vez que o princípio e o processo de busca da igualdade social só promoviam a servidão humana, tese que constitui a base teórico-ideológica do neoliberalismo. O mercado seria o regulador, por excelência, das relações humanas e sociais porque foi o único testado e aprovado historicamente. Os mercados deviam ser abertos para permitir o livre comércio, e a livre concorrência, a lógica das leis do mercado numa sociedade de classes, não geraria as imensas desigualdades existentes entre as nações, e mesmo dentro de cada nação. No livre mercado todos seriam iguais e venceriam os melhores naturalmente selecionados pela competência e produtividade; o setor público (o Estado) seria responsável pela crise por ser ineficiente, e o setor privado deteria as virtudes da eficiência, qualidade, equidade; o Estado deveria ser mínimo, diminuindo sua intervenção na economia e na regulação do mercado. Descentralizar, desregular, privatizar seriam medidas urgentes e necessárias para promover as reformas que tornariam o Estado mínimo ágil e o mercado um legítimo definidor das relações humanas e sociais (HAYEK, 1980, p.170-185 e FRIEDMAN, 1985, p.113-120).

Os argumentos de Hayek e Friedman, em essência – como se pode depreender de seus escritos –, pregavam uma economia de mercado sem limitações impostas pelo Estado, mas garantindo as *regras do jogo* e assegurando o processo da acumulação capitalista. Eles se voltavam contra o socialismo, o Estado de Bem-Estar Social e a favor do capitalismo.

Segundo Mészáros,

[...] a sociedade de mercado moderna é composta de um número muito maior de membros do que os pequenos grupos de nossos antepassados distantes. Porém, Hayek e outros só tiram diretamente desta profundidade a conclusão ideológica transparente

de que a idéia de solidariedade é totalmente ilusória em nossos tempos. O socialismo é claramente o inimigo a ser derrotado com a ajuda de tais 'argumentos'. De acordo com Hayek, deve-se desacreditar e abandonar o absurdo da posição socialista porque 'uma saudade atávica da vida do nobre selvagem é a fonte da tradição coletivista' (2002, p.921).³

O neoliberalismo, conforme Hobsbawm,

[...] baseia-se no pressuposto de que a liberalização do mercado otimiza o crescimento e a riqueza do mundo e leva à melhor distribuição desse incremento. Toda tentativa de controlar e regulamentar o mercado deve, portanto, apresentar resultados negativos, pois restringe a acumulação de lucros sobre o capital, e, portanto impede a maximização da taxa de crescimento (2000, p. 78).

A síntese desse pensamento tem sido expressa no slogan *mais mercado e menos Estado*. Todavia, os fatos indicam que a proposta neoliberal, na verdade, propõe um Estado mínimo para os pobres e um Estado máximo para os ricos – mínimo para os países periféricos, máximo para os países centrais.

O pensamento neoliberal parte de falso pressuposto em suas análises: fala do 'livre mercado' como base de toda sua reflexão teórica. Porém, se era essa uma realidade da fase do capitalismo competitivo, hoje, já não é mais – vivemos, há muito, na fase monopolista do capital em que a 'livre competição' é substituída pela ação dos monopólios (ARANTES, 1999, p.6).

Os monopólios surgem como consequência do próprio desenvolvimento do capitalismo. Como seu objetivo essencial é o lucro, esse sistema se organiza no sentido da concentração e do monopólio como forma de aumentar a escala de produção, reduzir os custos, aumentar o volume de comércio para ampliar a margem de lucros. Mas os neoliberais procuram negar ou minimizar tal realidade.

Segundo Hayek, "O recente crescimento do monopólio resulta em grande parte de uma colaboração internacional entre o capital organizado e o trabalho

³ No mesmo livro, Mészáros ainda aponta a esse respeito que, "ao contrário da explicação dialética de Marx, a rejeição ansiosa, apologética do capital e apriorística da idéia socialista de planejamento racional transforma Hayek em um reducionista material grosseiro e no idealizador zeloso da – inexistente – 'estrutura que se automantém' 'da ordem de mercado infinitamente complexa'; um apologista que é forçado a eliminar do horizonte até mesmo a mais remota possibilidade de uma intervenção humana consciente (2002, p.925).

organizado”(1980,p.181). Friedman procura minimizar a importância do monopólio: “Tenho a impressão de que existe convicção bastante geral de que o monopólio é bem mais importante do que sugerem os estudos feitos e que vem crescendo nas últimas décadas” (1985, p.113). Ele chega a afirmar que, “enquanto não parece ter havido nenhum aumento muito significativo da importância do monopólio empresarial nos últimos cinquenta anos, houve certamente aumento da importância do monopólio do trabalho” (1985, p.125). Evidentemente, esse esforço em minimizar o monopólio é decisivo para a fundamentação das teses de Hayek e Friedman. Caso contrário, suas concepções de *livre mercado*, e de *livre cooperação*, na esfera do comércio, não teriam fundamento.

Friedman fala de dois meios de coordenar a atividade econômica: a coerção, ‘a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno’, e a técnica da cooperação voluntária dos indivíduos, ‘a técnica do mercado’. Falar em cooperação voluntária num mercado monopolizado significa falar de algo que desapareceu há muito tempo, se é que existiu de forma tão pura assim. Por outro lado, criticar a intervenção do Estado como imprópria ao capitalismo é, também, falsear a realidade. Como os próprios autores reconhecem, cabe ao Estado capitalista garantir as regras do jogo, ou seja, garantir a propriedade privada e a economia de mercado. A verdadeira coerção por ele exercida é contra aqueles que querem alterar essas regras (ARANTES, 1999, p.4).

A idéia de um Estado neutro que apenas garante as regras do jogo também não corresponde aos fatos. Na verdade, o Estado capitalista sempre interferiu na esfera econômica com o objetivo de assegurar a máxima acumulação do capital. O papel do Estado é fundamental no desenvolvimento de novas formas de utilizar e controlar a força de trabalho. Faz isso ao garantir a flexibilização da legislação trabalhista, potenciando as práticas de subcontratação e contratação temporária.

Segundo Mészáros, o papel totalizador do Estado moderno é essencial.

Ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais, o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente. Nessa função, cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada 'infra-estrutura' ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de 'apetites em sua maioria artificiais' (por exemplo, alimentar não somente a vasta máquina burocrática de seu sistema administrativo e de imposição de lei, mas também do complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e consumo (2002, p.110).

O Estado deve ficar apenas controlando as *partes*, como se as *partes*, donos dos meios de produção e trabalhadores, tivessem os mesmos recursos.

As condições e os meios para que os trabalhadores tenham uma vida de bem-estar social não é, e nunca foi, preocupação central para os governos capitalistas.

As idéias de Hayek e Friedman, durante as décadas de 1950 e 1960 não encontraram condições favoráveis. O Welfare State estava no seu auge. No entanto, continuavam batendo na mesma tecla: o *igualitarismo* deste período, promovido pelo Estado do Bem-Estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si – pois disso precisavam as sociedades ocidentais.

Somente em 1973, com o mundo capitalista em meio a uma crise profunda que envolveu o Welfare State, é que as idéias neoliberais de Hayek exerceriam considerável influência. Até então eram impotentes para impedir o avanço do

keynesianismo, que embasava teoricamente a construção e a consolidação do Estado de Bem-Estar Social.

Finalmente surgiram as condições propícias para as idéias de Hayek e seguidores.

1.3 NEOLIBERALISMO NO MUNDO

A oportunidade para colocar em prática estas idéias surge na década de 1970 e no início da década de 1980, com o acirramento do sentimento anticomunista em fins da década de 1970, provocado pela segunda guerra fria que eclodiu com a intervenção soviética no Afeganistão e com a vitória de candidatos conservadores na Europa e nos Estados Unidos.

A vitória de Margareth Thatcher na Inglaterra, em 1979, assegurou para esse país o pioneirismo na Europa na efetivação da receita neoliberal. Foi o primeiro país de centro a se empenhar na concretização do neoliberalismo e onde a prática neoliberal se deu na forma mais pura.

O centrismo liberal e a economia keynesiana ficaram subitamente fora de moda. Margaret Thatcher lançou o chamado neoliberalismo, que era na realidade um conservadorismo agressivo de um tipo que não era visto desde 1848, e que envolveu uma tentativa de reverter a redistribuição do Estado de Bem-Estar, de modo a beneficiar as classes superiores e não as classes mais baixas (WALLERSTEIN, 2004, p.61).

As ações de Thatcher foram: contração da emissão de moeda; elevação da taxa de juros; redução considerável dos impostos sobre os rendimentos altos; abolição do controle sobre os fluxos financeiros; criação de níveis de desemprego massivos; imposição de uma legislação anti-sindical; corte de gastos sociais; e lançamento de um amplo programa de privatização que atingiu a habitação

pública, a indústria de aço, o setor elétrico, a produção de petróleo, a produção de gás e o fornecimento de água (CREMONESE, 2001, p.9)

Os governos de outros países da Europa tiveram dificuldades na implementação do receituário neoliberal. Isso se deu por causa da resistência das organizações e movimentos populares, especialmente dos sindicatos que lutaram para manter os direitos adquiridos. Esses movimentos de resistência aconteceram em diversos países, tais como Alemanha, França, Espanha e Itália.

A vitória de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, marcou o início da prática neoliberal nesse país. O neoliberalismo foi erigido em doutrina oficial da política econômica do governo dos Estados Unidos, a qual permaneceu durante toda a década de 1980. O monetarismo de Milton Friedman teve uma influência grande no começo, porém a sua rigidez doutrinal criou muitos problemas. Por isso foi substituído por formas menos dogmáticas, mas sempre originadas da doutrina do *laissez faire*, do princípio da não-intervenção do Estado na economia.

Eis algumas medidas neoliberais implementadas por Reagan: elevação das taxas de juros e redução dos impostos dos ricos. No entanto, não acatou outra medida da cartilha neoliberal, o controle orçamentário. Gastou muito dinheiro numa corrida armamentista sem precedentes com a URSS, levando os USA ao maior déficit público de sua história. Dessa forma, a maior economia do mundo se transformou de principal credor do planeta em primeiro devedor do universo. (ARANTES, 1999, p.8)

As idéias neoliberais chegaram à América Latina ainda na década de 1970. O Chile, com o General Pinochet, foi o primeiro país, antes mesmo que a Inglaterra, a implantar o modelo neoliberal. Cumprindo à risca o modelo neoliberal, caracterizou-se pela: liberalização da economia, alta taxa de



desemprego, repressão sindical, concentração de renda em favor dos ricos, e privatização de bens públicos. Diante da resistência dos movimentos populares que lutavam por melhores condições de vida e por um país mais justo e democrático, Pinochet não teve dúvidas para colocar em prática o receituário neoliberal. Foi o responsável por uma das mais cruéis ditaduras militares da América Latina, mandando perseguir, torturar, prender e matar os seus opositores, especialmente aqueles ligados ao governo de Salvador Allende.

Outros governos da América Latina foram seduzidos pelo discurso neoliberal e começaram a implantar em seus países o neoliberalismo. Chegou no México com Salinas, com Menem na Argentina, com Carlos Andrés Perez na Venezuela e, em 1990, no Peru com Fujimori etc.

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal se iniciou com o ex-presidente Fernando Collor de Melo e continuou com os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio da Silva.

Os anos 1990 foram marcados, no Brasil, por um clima de perplexidade e de aflição geral no que diz respeito à educação. Os governos Collor e Cardoso, de orientação neoliberal, caracterizaram-se por uma política educativa incoerente, combinando um “discurso sobre a importância da educação” e um “descompromisso do Estado” no setor, com um papel crescente da iniciativa privada e das organizações não-governamentais (ONGs) (SAVIANI, 1996).

Como observa Frigotto (1996), a tese central do neoliberalismo é de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pelos privilégios e pela ineficiência. O mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e de equidade. A solução torna-se, então, o Estado mínimo e a necessidade de questionar todas as conquistas sociais, como a estabilidade de



emprego, o direito à saúde, à educação e aos transportes públicos. O Estado deve ser reduzido a uma proporção mínima, apenas necessária para a reprodução do capital.

No plano educativo, o neoliberalismo traduz-se pela idéia central do mercado como mecanismo de regulação e que vai levar qualidade às escolas. O Estado deveria fornecer a cada família tíquetes (*vouchers*) que possibilita a sensação de comprar no *mercado livre* o serviço educativo que lhe convém. Por outro lado, muitas empresas privadas auxiliam escolas públicas, normalmente aquelas em que estudam muitos filhos de seus funcionários. Empresas de grande porte também constroem escolas para o uso exclusivo dos funcionários e de seus filhos, como a Nestlé faz na cidade de Marília. Evidentemente isso não sai de graça para os trabalhadores. A filantropia da parceria encontra-se, assim, elevada ao mesmo patamar que a política educativa do Estado (FRIGOTTO, 1996).

O neoliberalismo propõe novas respostas aos problemas produzidos pelo liberalismo com novas estratégias em âmbito mundial. Diante da miséria causada principalmente pelo endividamento externo, os teóricos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e do Consenso de Washington criam a política do ajustamento estrutural, ou neoliberalismo.

Esse ajustamento se orienta para a conquista e a fortificação da economia de mercado, como a melhor maneira de organizar eficientemente a produção e a distribuição de bens e serviços na visão dos capitalistas. Isso acontece através de estratégias como: redução e um controle rígido da inflação; controle do déficit público, feito através de cortes nas áreas da saúde, da educação e do setor social

em geral; privatização, devendo o estado ficar o mais longe possível dos negócios.

Por outro lado, os capitalistas querem trabalhadores saudáveis e bem preparados para que as suas empresas possam competir no mercado internacional, galgando lucros maiores a partir da exploração dos trabalhadores. Segundo Frigotto, o que o neoliberalismo quer é um *novo* trabalhador, com

[...] boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas (1990, p.221).

Para seus defensores, o neoliberalismo em vários itens se mostrou e/ou está se mostrando eficiente e nisso colocam o seu êxito. Em primeiro lugar, a prioridade mais imediata era deter a hiperinflação, e nisso o êxito foi inegável. Em segundo lugar, essa deflação deveria ser condição para uma recuperação dos lucros no mercado e nesse sentido, também, o neoliberalismo obteve êxitos reais, graças ao refluxo ou enfraquecimento do movimento sindical. Em terceiro lugar, ocorreu o crescimento das taxas de desemprego (exército de reserva), um mecanismo necessário para qualquer economia de mercado que queira ser eficiente. Finalmente, sustentam que o aumento da desigualdade salarial gerou a *motivação* para que os trabalhadores percebessem que, se trabalhassem bastante, poderiam conseguir melhores salários.

Em outras palavras, o salário da maioria da população, além de baixo, está congelado em nome de um controle inflacionário, enquanto que a classe alta, dos privilegiados, aumenta ainda mais os seus ganhos. Com certeza, o item que fez com que muitas pessoas aceitassem o ideal neoliberal foi a necessidade do controle da hiperinflação. Lembramos que em muitos países a hiperinflação foi

aumentada propositadamente para induzir o povo a aceitar as políticas neoliberais.

Porém, observando os propósitos iniciais, vemos também o fracasso do neoliberalismo, no sentido de que não houve um aumento na taxa de crescimento de produção e consumo das economias capitalistas. O que ocorreu basicamente foi a explosão de transações puramente monetárias/financeiras que fizeram diminuir o comércio mundial e o investimento nas indústrias. Por outro lado, também, o peso do Estado de Bem-Estar não diminuiu muito, apesar dos cortes com gastos sociais. Isso aconteceu por duas razões básicas, o aumento de gastos sociais com o desemprego, e o gasto com pensões por causa do aumento de aposentadorias.

Neste sentido, fazendo um balanço do neoliberalismo, Anderson, escreve que

É um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Este é um movimento ainda inacabado.[...] Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes (1996, p.56).

Diante desse quadro, podemos perguntar: quais as conseqüências dessa política? O Estado se transformou numa estrutura puramente burocrática, cheia de escândalos e mordomias, responsável em grande parte pela miséria dos países e pelo endividamento público e privado (esse o argumento dos neoliberais), além de não se preocupar com o bem-estar da população. Neste

sentido, a crise e o fim do socialismo real nos países do Leste Europeu veio dar mais razões ainda aos que defendem o neoliberalismo.

A atual conjuntura brasileira pode ser chamada de estado de exclusão social, porque uma enorme parcela da população vive excluída do acesso aos bens mínimos necessários a uma sobrevivência digna. Essa parcela pode ser classificada como não-cidadã, ou seja, além de não ter acesso a determinados direitos, não tem, juridicamente, direito aos benefícios mínimos que qualquer cidadão deveria ter assegurados.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho - OIT, "Apenas 30% da população está integrada ao mercado formal de trabalho. Dos 70% que se encontram fora, 30% não trabalham, 22% são sub-empregados e 18% são desempregados" (CNBB, 1995, p.15). Isso fica claro quando observamos que o Brasil é um dos países com maior concentração de renda do mundo.

Em 1990, 1% da população usufruiu 14,6% da renda nacional, enquanto os 50% mais pobres tiveram que brigar para ter algum acesso a 11,2% da mesma. Outro indicador importante é o da concentração da terra, que costuma ser medido pelo chamado índice de GINI, que varia de zero a um. Esses números significam: zero quando a terra está totalmente distribuída, e um, quando está totalmente concentrada. Nos Estados Unidos o índice é de 0,30 e no Canadá é de 0,40. No Brasil o índice é de 0,86. Isso significa que aqui no Brasil o índice de concentração de terras é 50% mais do que no Canadá (CNBB, 1995, p.15).

1.4 O CONSENSO DE WASHINGTON

O Consenso de Washington foi a denominação de uma articulação para implantar o neoliberalismo de maneira ordenada nos diversos países. Em novembro de 1989, pela primeira vez na história, reuniram-se na capital dos

Estados Unidos funcionários do governo daquele país e dos organismos financeiros internacionais especializados em assuntos latino-americanos - FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O objetivo do encontro era fazer uma avaliação das políticas econômicas implantadas até então. Para relatar as experiências locais, também participaram do evento diversos economistas latino-americanos. Às conclusões desta reunião dar-se-ia, posteriormente, o nome informal de *Consenso de Washington* (BATISTA, 1994, p.10). A novidade era o consenso estabelecido entre as diversas fontes do ideário neoliberal. As políticas recomendadas por aquelas agências e organismos internacionais seriam finalmente unificadas. A mensagem seria transmitida de forma mais vigorosa e seria absorvida pela maior parcela da elite econômica e intelectual da região como sinônimo de modernidade.

John Willianson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão 'Consenso de Washington', através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro, ao final resumidas nas seguintes regras universais: Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; Taxa de câmbio competitiva; Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; Privatização, com a venda de empresas estatais; Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e Propriedade intelectual (NEGRÃO, 1998, p.41-42).

O receituário do FMI, dali em diante, deveria fazer parte do discurso das elites dos países periféricos, como se fosse de sua iniciativa e de interesse do seu povo.

As reformas comerciais liberalizantes, recomendadas pelo Banco Mundial, deveriam ser postas em prática em troca da continuidade de financiamento para obras sociais. Elas foram fielmente encampadas pelo governo Collor e fizeram parte do elenco de reformas constitucionais defendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso para viabilizar o seu plano de estabilização econômica, o Plano Real.

No plano ideológico da propaganda, as elites dos países latino-americanos perceberam que a raiz de seus problemas não era mais a dependência externa e o alto grau de endividamento, os juros extorsivos, a deterioração dos preços de seus produtos no mercado internacional, oligopolizado pelas grandes corporações e, sim, fatores internos. Desta maneira, a solução seria a aplicação das reformas neoliberais e uma conseqüente abertura total das portas e dos portos, como se houvesse uma transfusão de capitais para revitalizar economias. O que ocorreu na prática foi a entrada de capital especulativo e uma maior exploração dos trabalhadores.

De acordo com Ivo Lesbaupin,

[...] um dos meios que estão sendo utilizados nesta campanha neoliberal é procurar convencer a todos que a política que está sendo implementada (o neoliberalismo), é a única possível na atual situação do mundo, é a única saída que a economia mundial nos permite (1996, p.126).

O individualismo, a dificuldade de organização e articulação dos movimentos e partidos populares, o descrédito com a maioria dos partidos

políticos, a cultura do lucro e da pós-modernidade, entre outros aspectos, facilitam e dão sustentação para que o neoliberalismo se implante.

Na verdade, o Consenso de Washington representou, no contexto da América Latina, o mesmo movimento de contra-ataque dos capitalistas, em relação às conquistas dos trabalhadores a partir da resistência e da organização de movimentos populares, como, por exemplo, os sindicatos dos metalúrgicos do ABC e o Movimento dos Sem-Terra, no Brasil.

É desnecessário afirmar que aqui o pano de fundo é outro; que existem, quando muito, arremedos de Estados de Bem-Estar e que a democracia, a muito custo, tenta fazer sua reentrada num continente marcado por sucessivos períodos de ditaduras declaradas ou disfarçadas, civis ou militares (com preponderância das últimas).

1.5 A LEI DE MERCADO E O MUNDO GLOBAL

Ao longo do século XVI, na Europa, nasce a “economia-mundo capitalista”, como escreve Wallerstein (1974, p.16), um sistema diferente do feudal e que teve as seguintes características:

- a) expandiu-se geograficamente até cobrir todo o globo; b) manifestou um modelo cíclico de expansão e contração, com alternância na localização geográfica dos papéis econômicos; c) passou por um processo de transformação secular, incluindo o progresso tecnológico, a industrialização, a proletarianização e a emergência de uma resistência política estruturada ao próprio sistema – uma transformação que ainda hoje continua (WALLERSTEIN, 1974, p.17-18).

Como vemos, desde o início o capitalismo teve como característica a globalização (cobrir todo o globo), através do estabelecimento de uma nova ordem internacional nos campos da política, economia e informática. Chamada

de globalização, ela “[...] é condição básica para se entender o neoliberalismo, pois faz parte das transformações ocorridas ao longo da história do capitalismo. A globalização, portanto, nos leva à compreensão das transformações do modelo neoliberal” (ALVES, 1996, p.63).

A globalização que surge da natureza do capital desde o seu início,

[...] na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação. No plano da política totalizadora, corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados nacionais mais, ou menos, poderosos que gozem – ou padeçam – da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor (mas de vez em quando, é inevitável, violentamente contestada) na ordem de poder do capital global. Também é importante enfatizar que a operação relativamente simples desse ‘duplo padrão’ não se destina a permanecer como um aspecto permanente do ordenamento global do capital. Sua duração se limita às condições da ascendência histórica do sistema, enquanto a expansão e a acumulação tranquilas proporcionarem a margem de lucro necessária que permita um índice de exploração relativamente favorável da força de trabalho nos países ‘metropolitanos’, em relação às condições de existência da força de trabalho no resto do mundo (MÉSZÁROS, 2002, p.111).

O movimento de expansão é uma tendência inerente ao capitalismo. Já em 1848, Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, entre outros escritos, apontavam a tendência à expansão do capitalismo como uma característica deste modo de organização da produção:

[...] essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com seriedade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram

destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas de regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam, para sua satisfação, os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal (1968, p.26-7).

A globalização pode ser entendida e analisada sob vários ângulos. A globalização política tem dois marcos históricos fundamentais e recentes: a chegada ao poder, em 1985, de Mikhail Gorbachev, como premier do Partido Comunista Soviético, e a queda do Muro de Berlim, em 1989. A resultante desses dois acontecimentos formou a base de toda a reestruturação do sistema internacional centrado na guerra fria, que vinha sendo construído desde o final da Segunda Guerra Mundial: um sistema bipolar, no qual duas superpotências hegemônicas, os Estados Unidos e a União Soviética dividiam entre si os poderes econômico, estratégico-militar e político.

Notamos ainda a crescente unificação do espaço econômico - através da globalização/unificação dos mercados - e a consolidação de três pólos econômicos - de mercado, de finanças e de tecnologia.

O processo de globalização do sistema capitalista é

[...] o primeiro na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importa quão repressiva tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar em que encontre resistência. [...] o preço a ser pago por esse incomensurável dinamismo totalizador é, paradoxalmente, a perda de controle sobre os processos de decisão (MÉSZÁROS, 2002, p.97).

Como globalização da produção entende-se o fenômeno pelo qual um determinado produto tem suas etapas de produção distribuídas numa espécie de cadeia em localizações geográficas distintas, sendo o produto final resultante de um processo que leva em consideração a lógica dos custos e, também, em termos ideais, a lógica da qualidade. Os principais agentes deste processo são as empresas transnacionais e, conforme Oliveira, "[...] esta nova base técnica tornou possível a globalização da produção e dos fluxos financeiros, cujos autores principais são as empresas e os bancos transnacionais" (1996, p.72).

Segundo Sander, estamos nos deparando com um novo cenário econômico que influencia as transformações pelas quais o mundo passa hoje. Esse cenário tem sua maior expressão

[...] na globalização, que está associada à revolução microeletrônica, que dá origem à chamada sociedade global de informação. A nova economia da sociedade global tem como base o acesso ao conhecimento e sua eficiente utilização. Trata-se assim uma luta de poder internacional pelo direito e acesso ao conhecimento científico e tecnológico e pelo direcionamento da sociedade global (2002, p.57).

No campo financeiro, a tendência é ocorrer, mundialmente, um acelerado crescimento dos investimentos estrangeiros diretos. De 1983 a 1989 esta espécie de investimentos cresceu cerca de três vezes mais que o comércio internacional, o que pode ser interpretado como uma crescente interdependência mundial.

Segundo Oliveira,

Certamente a globalização significa, em última instância, uma nova forma de acumulação e regulação do capital que agora, se constitui, em sentido pleno, como 'sistema mundial', com uma capacidade de ação cada vez mais independente em relação aos estados nacionais, o que se visibilizou, em primeiro lugar, pela internacionalização dos fluxos financeiros, possibilitando a

interpretação da globalização como uma dinâmica voltada para a valorização do dinheiro (1996, p.72). ⁴

A pressão dos mercados financeiros desregulados, desde o início dos anos de 1980, fez com que ocorresse uma grande transferência de renda dos trabalhadores para aqueles que possuem grandes fortunas monetárias. Essa transferência provocou uma enorme tensão entre as duas classes sociais, ressaltando ainda mais a exploração dos trabalhadores pelos capitalistas.

Nesse contexto, a teoria neoliberal cresceu e ganhou corpo, defendendo a tese de que a vida social deve ser regida pelos mercados auto-regulados, sem a participação do Estado na economia, realizando privatização, liberando o comércio internacional e estabilizando a moeda.

Segundo Oliveira,

Numa despolitização plena da economia, o que gera o fascínio de um mundo regido, unicamente, pelas leis impessoais do mercado. Para os neoliberais, a solução da crise passa pela retomada do crescimento econômico que só será possível através de um aumento de lucratividade do capital, incompatível com os níveis salariais e os encargos fiscais requeridos pelos sistemas de proteção social obtidos no Estado de Bem-Estar (1996, p.75).

Silva relata que

[...] o que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar um clima favorável à visão social e política neoliberal (1994, p.42).

Cabe-nos ressaltar, na questão da globalização, a pertinente visão de

Mészáros:

[...] o processo de globalização, como de fato o conhecemos, se afirma reforçando os centros mais dinâmicos de dominação (e

⁴ Para Altvater (1992) o desenvolvimento das forças produtivas e, com isso, o futuro de toda uma geração de africanos, asiáticos e latino-americanos são sacrificados no altar da dolarização dos sistemas nacionais de dinheiro em função da conservação de um sistema internacional de crédito hipertrofiado. A racionalidade do mercado formal tem efeitos destrutivos em relação às condições de vida dos homens em todos os cantos da terra.

exploração) do capital, trazendo em sua esteira uma desigualdade crescente e uma dureza extrema para a avassaladora maioria do povo, pois as respostas de um escrutínio crítico poderiam entrar em conflito com as políticas seguidas pelas forças capitalistas dominantes e seus colaboradores espontâneos no 'Terceiro Mundo'. No entanto, com essa globalização em andamento, que se apresenta como muito benéfica, nada se oferece aos 'países subdesenvolvidos' além da perpetuação da taxa diferenciada de exploração (2002, p.64).

A globalização está a serviço das empresas transnacionais que ditam as regras do mercado e do consumo para o mundo. Ela, no entendimento de Vieira, redimensionou as noções de espaço e tempo. "Em segundos, notícias dão volta ao mundo, capitais entram e saem de um país por transferências eletrônicas" (1995, p.56). A globalização transformou a organização econômica, as relações sociais, os padrões de vida, de cultura e de educação e, igualmente, a dimensão do Estado e da política. Enfim, foi a dimensão social que sofreu os maiores impactos com a globalização.

Na dimensão educacional, de acordo com Sander,

As receitas dessas práticas de gestão educacional são influenciadas significativamente pelo espírito competitivo da nova economia global. Essas práticas, por sua vez, alimentam e realimentam o modelo mercadológico da globalização e, ao fazê-lo, favorecem aqueles países e instituições que impõem as regras do jogo em função de seus interesses econômicos e comerciais e suas aspirações políticas (2002, p.63).

Por fim, gostaríamos de apontar que, segundo Wallerstein (2004), a globalização deve ser vista dentro da crise pela qual o "sistema da economia-mundo capitalista está passando". Para ele os processos a que geralmente nos referimos quando falamos de globalização não são na verdade novos, pois "existem há mais de quinhentos anos". O período de 1450 até hoje "assinala o ciclo de vida da economia-mundo capitalista, que teve o seu período de gênese, de normal desenvolvimento e agora o período de crise terminal" (p.54).

Estamos de fato em um momento de transformação. Mas não de um mundo já estabelecido com regras claras, recentemente globalizado. Estamos antes em uma era de transição, transição não apenas de alguns países atrasados que precisam pegar o trem da globalização, mas uma transição na qual todo o sistema-mundo

capitalista será transformado em outra coisa. O futuro, longe de ser inevitável, um futuro ao qual não existe alternativa, será determinado nessa transição cujo resultado é incerto (WALLERSTEIN, 2004, p. 53).

2. O MERCADO E A EDUCAÇÃO: QUALIDADE TOTAL E

ISO 9391

No mundo capitalista, portanto, o mercado é a força motriz da mudança. O mercado é a força que determina a qualidade total da educação. O mercado é a força que determina a qualidade total da educação. O mercado é a força que determina a qualidade total da educação.

O mercado é a força que determina a qualidade total da educação. O mercado é a força que determina a qualidade total da educação. O mercado é a força que determina a qualidade total da educação. O mercado é a força que determina a qualidade total da educação.

A educação não está ligada ao projeto hegemônico capitalista, em que a educação é a força que determina a qualidade total da educação. A educação não está ligada ao projeto hegemônico capitalista, em que a educação é a força que determina a qualidade total da educação. A educação não está ligada ao projeto hegemônico capitalista, em que a educação é a força que determina a qualidade total da educação.

2.1 MERCADO E EDUCAÇÃO DE MÃOS DADAS

O chamado Estado mínimo, que se restringe ao espectro da educação, é a força que determina a qualidade total da educação. O Estado mínimo é a força que determina a qualidade total da educação. O Estado mínimo é a força que determina a qualidade total da educação. O Estado mínimo é a força que determina a qualidade total da educação.

2 O MERCADO E A EDUCAÇÃO: QUALIDADE TOTAL E ISO 9001

No primeiro capítulo, tentamos demonstrar a fundamentação e as raízes dos processos de gestão da qualidade total. Partimos do liberalismo, passando pelo neoliberalismo, até chegar no mercado capitalista globalizado.

Neste capítulo, tentaremos demonstrar a íntima ligação entre o capitalismo neoliberal e a educação, e resgatar a história do processo da qualidade total e das Normas ISO 9001.

A educação hoje está inserida no projeto hegemônico capitalista, em que a ditadura do mercado busca agir como reguladora das relações humanas. Por outro lado, há outro projeto que luta pela hegemonia, o democrático-popular, na tentativa de manter a democracia como um valor universal e base para uma nova alternativa social e econômica.

2.1 MERCADO E EDUCAÇÃO DE MÃOS DADAS

O chamado Estado mínimo, que se restringe aos aspectos relacionados à saúde, à moradia e à educação traz, como consequência, o empobrecimento de países periféricos como o Brasil, gerando um alto índice de desemprego em todo o planeta. Na Alemanha, a taxa de desemprego chegou a 12,1% e o número de



desempregados chegou a 5,037 milhões em janeiro de 2003.⁵ Também na Espanha, 23% da população economicamente ativa encontrava-se desempregada: há um *desaparecimento* das fronteiras nacionais em decorrência do processo de globalização; aplicação de dinheiro especulativo em países periféricos, dinheiro volátil, privatizações, controle da inflação, desigualdades sociais. Por exemplo, em 1962, 20% da população mundial mais rica concentrava 30 vezes mais renda do que 20% da população mais pobre; em 1994, a situação se modificou: 20% da população mundial mais rica concentra 60 vezes mais do 20% do restante da população (CREMONESE, 2001, p.6).

A operacionalização das idéias neoliberais leva à necessidade, segundo os seus defensores, da reforma do Estado, que pressupõe a sua saída não só do setor de produção, mas também dos serviços públicos. Os direitos sociais, tratados como mercadorias, são colocados no setor de serviços, com os quais o Estado vai se desobrigando. Entre estes direitos sociais encontra-se a educação.

Segundo Assmann, para os neoliberais a educação não é mais papel do Estado.

O capital passa a ocupar, de forma perspicaz e planejada, a sociedade civil. Já não se confiam, sem mais, ao Estado coisas tão cruciais como a educação. E isso não só por causa de eventuais chances de lucratividade nesse campo. A questão de fundo é outra: trata-se de manter o controle da 'engenharia social'. A discrepância dos enfoques salta à plena evidência na maneira como se encara a relação escola/universidade-empresas. Até o tipo de ênfase que se dá a este assunto é revelador. Como é sabido, toda a cruzada Qualidade/Qualidade Total na Educação, tomou precisamente essa questão como seu eixo de articulação. As reformas educacionais ao longo do planeta dão igualmente importância a essa questão (1993, p.489).

O crescente processo de privatização da esfera pública, acelerado nas últimas décadas, vem empurrando as soluções para a questão do financiamento

⁵ Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia>>. Acesso em: 09 set. 2004.



da educação cada vez mais em direção ao mercado. Uma das expressões concretas desse movimento é a proposta de inclusão da educação na agenda de negociações da Organização Mundial do Comércio (OMC), na categoria de serviços que deveriam ser regulados pelas leis de mercado. É na categoria de serviço que a própria Norma ISO 9001 enquadra as escolas na busca da certificação da qualidade total.

A educação ocupa um papel estratégico no projeto neoliberal.

De um lado, de preparação para o trabalho, garantia da formação do trabalhador sob nova base técnica: automação e multifuncionalidade. De outro lado, a consolidação da educação, com função ideológica, de transmitir as idéias liberais. Assim o processo educativo incorpora as idéias de organização social oriundas do projeto neoliberal como a competição, o individualismo, a busca da qualidade, etc. (PIRES, 1999, p.6)

Parece-nos que ao longo da história o ser humano sempre buscou por qualidade e, muitas vezes, sem se dar conta disso. Seria a busca da *qualidade de vida*, uma vida com dignidade e com condições cada vez mais propícias para o bem-estar. Demo, no seu livro *Educação e Qualidade*, aponta que

A qualidade de vida significa, sobretudo, o enfrentamento de dois desafios conjugados: manejar a quantidade necessária, como base e condição da qualidade (essa não pode existir em pobreza, carência, fome...); e construir a qualidade possível dentro das condições dadas, como obra humana comum [...]. Qualidade de vida significa, sobretudo, a humanização da realidade e da vida (1996b, p.21).

Aliada a essa noção de qualidade de vida é importante percebermos e analisarmos a nossa concepção e visão de mundo, que é construída pela maneira como entendemos a sociedade em que vivemos, que por sua vez, define e orienta as nossas ações. A visão de mundo é constituída pela leitura que fazemos do mundo, pela forma como organizamos nossa ação no mundo e pelos ideais que temos em relação a como o mundo deveria ser. Possui, portanto, elementos que envolvem juízo e vontade. "Nenhuma das visões de mundo, ao contrário do que

se poderia pensar, é passiva. São sempre ativas nos sujeitos, independente de onde elas foram desenvolvidas e se estão explicitadas. Todos baseamos nossa ação cotidiana em visões de mundo” (GANDIN,1997,p.27). Com isso percebemos a importância de conhecermos e analisarmos bem o contexto em que a qualidade está inserida.

Apesar de o termo *qualidade* ser de difícil conceituação, por apresentar uma série de definições que contribui para a complexidade do seu entendimento, atualmente, o conceito de qualidade é aplicado em todos os setores e em todos os tipos de organizações: públicas, privadas, grandes, pequenas, lucrativas e não-lucrativas etc.

2.2 HISTÓRICO DA QUALIDADE TOTAL

2.2.1 DA PRÉ-HISTÓRIA AO INÍCIO DO SÉCULO XX

É difícil, senão impossível, conhecer as origens do termo *qualidade*, pois ele é tão remoto como o próprio homem. Já na Idade da Pedra o homem se preocupava em analisar os instrumentos que iria utilizar no seu trabalho e, em 4.000 a.C, era corrente marcarem-se os potes de barro com um sinal significativo da sua qualidade.

Uma pintura de 1450 a.C encontrada no Egito é considerada o mais antigo registro histórico da dedicação à qualidade; mostra artesãos medindo e cortando blocos de pedra. O artesão executava todas as atividades desde a concepção do produto até a sua venda, incluindo as atividades de controle de qualidade necessárias para detectar e corrigir os erros.



A necessidade de obter alimento levou o homem a desenvolver ferramentas. Ao desenvolver ferramentas, umas se mostravam melhores do que outras, dependendo da qualidade do material e da habilidade do artesão. Mas os instrumentos foram se tornando complexos e as pessoas passaram a desenvolver habilidades diferentes umas das outras, passando umas a depender do que as outras produziam, iniciando-se, assim, um comércio rudimentar baseado na permuta. Na troca de produtos na pré-história, supomos que era costume avaliar a qualidade e quantidade de peças a serem trocadas para valorizá-las. Depois, com a escrita, passou-se a registrar os padrões de pesos e medidas. No princípio, os artesãos atestavam, eles próprios, a qualidade de seus produtos. Quando se queria um produto melhor, procurava-se o melhor artesão. Posteriormente, apareceram as primeiras organizações para produção em série e o modelo de administração individual da qualidade perdeu seu valor, pois cada um fazia uma parte do produto, até ele ficar pronto. Foi o caso da construção de navios. Então, tínhamos não melhores ou piores artesãos, mas sim melhores ou piores navios, ou seja, produtos. Principalmente na indústria naval e na bélica, não se podiam aceitar maus produtos e refugavam-se os defeituosos, ou de má qualidade – iniciava-se assim o controle da qualidade do produto final. Mas isso custava muito caro. Era necessário realizar o controle das etapas da produção, dando-se atenção também aos processos de fabricação e de projeto – surgia assim o sistema de garantia da qualidade na produção. As primeiras normas organizadas para garantia da qualidade no fornecimento que se conhecem foram escritas por Samuel Pepys, secretário do almirantado inglês, no século XVII, descrevendo a qualidade da madeira, das velas, das âncoras e de outros materiais a serem utilizados na fabricação de navios (ROLIM, 1996, p.25).



Por outro lado, veio a revolução industrial e com ela a produção de bens de consumo de massa. Com isso, a necessidade de um controle de qualidade intensificou-se. Muitas unidades produzidas eram defeituosas e tornou-se difícil ter um controle semelhante ao das indústrias bélica e naval devido à grande quantidade e ao custo relativamente baixo dos produtos de consumo de massa. Assim, o sistema de garantia da qualidade ficou restrito às indústrias bélica e naval por um bom tempo. Surgiu a figura do inspetor de qualidade na indústria civil, que podia refugar o material e demitir os trabalhadores relapsos, embora os patrões não permitissem que produtos com alguma possibilidade de venda, mesmo defeituosos, deixassem de ir para o balcão da loja.

No século passado, por volta de 1920, surgiu a preocupação com a quantidade de produtos refugados na indústria civil. Na Inglaterra foi criado o Instituto de Inspeção de Engenharia. Pearson desenvolvia o conceito de inspeção por amostragem e foram publicadas nos Estados Unidos as primeiras tabelas de tolerância de defeitos por lote. Alguns melhoramentos na indústria foram introduzidos devido a isso, buscando-se a causa do excesso de refugos (ROLIM, 1996, p.35).

2.2.2 TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO

A busca de controlar todo o processo produtivo é um dos motivos para o desenvolvimento do taylorismo e fordismo.

Enquanto organização científica de administração do trabalho, o taylorismo e o fordismo podem ser conceituados conjuntamente, por meio da descrição de suas características constituintes. Nesse sentido, segundo Antunes,



[...] entendemos o fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (2002, p. 25).

É importante ressaltar que a divisão do trabalho, em si, não era novidade quando Frederick Taylor, em 1911, publicou sua obra *Princípios de administração científica*. Tornou-se influente a teoria taylorista por descrever

[...] como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento (HARVEY, 1993, p. 121).

As diferenças entre taylorismo e fordismo são, todavia, mais profundas do que aparentam à primeira leitura desses métodos de organização científica de administração do trabalho.

Enquanto Taylor almejava apresentar uma forma própria de organização do trabalho que representasse uma evolução dos métodos de divisão então existentes e aplicados, o projeto de Ford transpassava as paredes da fábrica, acreditando na criação de um modelo de sociedade de produção em massa a partir das corporações. Essa produção em massa demandava trabalhadores com tempo e dinheiro para consumir os produtos que as empresas fabricavam em quantidades cada vez maiores. Esse era o motivo da instituição do salário de cinco dólares por dia e jornada de oito horas, certamente um marco do fordismo. O trabalhador, contudo, deveria ser educado para despender seu dinheiro adequadamente, alimentando a cadeia produtiva desejada por Ford e evitando

gastos inadequados, principalmente com o consumo de bebidas alcoólicas. Advém daí a interferência na vida privada do operário (HARVEY, 1993, p. 121-122), planejando e executando ações que tinham em vista influir nos padrões de consumo de seus trabalhadores e até mesmo na vida sexual, por entender que “[...] o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de ‘orgias’ não é um bom trabalhador [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 269).

Em linhas gerais, podemos apontar as seguintes características do taylorismo-fordismo: padronização e produção em grandes séries, como condição para a redução dos custos e elevação dos lucros; trabalho de forma intensa, padronizada e fragmentada, na linha de produção, proporcionando ganhos de produtividade; são fundamentais a hierarquia e a disciplina; separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas; constituição/consolidação do operário/massa; mercado interno ampliado pelo aumento do poder aquisitivo dos assalariados; e o Estado de bem-estar financia, ao mesmo tempo, a reprodução da força de trabalho e a reprodução dos capitais (ZUIN, 1999, p.66).

Com o advento do taylorismo, aconteceu uma grande revolução na organização e racionalização do trabalho, pois procurava-se uma alta produtividade através do trabalho em série, o que veio provocar uma diminuição da qualidade do produto. “Taylor acreditava em estabelecer o controle da empresa por intermédio de pessoas, cuja eficiência derivava do poder da posição que ocupavam” (GUILLON, 1994, p.153). A causa apontada para a diminuição da qualidade do produto era o fato de os inspetores estarem dependentes do chefe de produção cujo principal objetivo eram a produtividade e o cumprimento das metas quantitativas de produção.

Esta situação tornou-se mais grave durante a Primeira Guerra Mundial devido a numerosos defeitos surgidos em produtos militares. A solução dada pelas empresas consistiu em retirar os inspetores da produção e colocá-los sob a responsabilidade de um chefe de inspeção.

Em muitos casos, a responsabilidade do chefe de inspeção foi sendo complementada com outras atividades: decisão sobre o destino de materiais defeituosos; metrologia; concepção de alguns aparelhos de medida e ensaio; manutenção e calibração dos aparelhos de medida; planejamento da inspeção, e análise de dados e prevenção.

Estes passos no sentido da prevenção de defeitos foram dados nos anos após 1930 e incrementados durante a Segunda Guerra Mundial.

Em 1973, com a crise do petróleo⁶, o modelo de produção de massa soçobrou, marcando a transferência de foco do fordismo para outros métodos de organização e gestão da produção.

Entre as consequências da crise do petróleo, duas foram as mais significativas. A primeira, uma dramática elevação dos custos da energia, que provocaria a busca de mudanças tecnológicas e organizacionais para economizar o insumo; e a segunda, um excesso de *petrodólares*, que agravava a instabilidade dos mercados financeiros mundiais, assolados pela onda inflacionária. Esse quadro caótico para o grande capital, qual seja, fragilidade da legitimação do Estado, superação do modelo de produção em massa, dificuldades de controlar o trabalho, forte onda inflacionária, crise energética e fábricas e equipamentos

⁶ Eclodida quando os Estados membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo aumentaram os preços dos produtos e os países árabes embargaram a exportação do petróleo para o Ocidente, no curso da Guerra Árabe-Israelense sucedida em 1973.

ociosos, acabou por impor um período de reestruturação profunda do sistema (HARVEY, 1993, p. 136-137).

Estava, assim, em curso uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política. Surgia uma nova tendência organizacional: a acumulação flexível. Flexibilidade é a chave do novo processo, em que se encontra também a qualidade total. A produção se adapta ao consumo e há um rígido controle do trabalho, consubstanciado por um ataque à organização sindical e pela utilização de processos de subcontratação. Isto é bem visível no Brasil a partir da década de 1990.

A nova organização do trabalho aliada às novas tecnologias deu origem a um novo *paradigma produtivo*, o toyotismo ou ohnismo, método de organização científica de administração do trabalho tido como “[...] momento predominante do complexo de reestruturação produtiva [...]” (ALVES, 2000, p. 29). Encontra sua gênese sócio-histórica no Japão, vinculado à empresa Toyota e ao seu engenheiro-chefe, Tiichi Ohno.

O novo modelo do processo de trabalho, conforme Coriat (1994, p.29-33), passa a ter as seguintes características fundamentais: a produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo (que determina o que será produzido); *just in time* - melhor aproveitamento possível do tempo de produção, em *tempo real*; *kanban* (etiquetas) - após a venda é que se inicia a reposição de estoques, como num supermercado; *flexibilidade* - para atender às exigências mais *individualizadas* de mercado, no melhor tempo e com melhor *qualidade*; TQC (*Total Quality Control*) - visa à satisfação total do cliente, quanto à qualidade intrínseca do produto, preço acessível e atendimento; e CQC (Círculos de

controle de qualidade) - como nova forma organizacional, nova política de gestão do trabalho.

Segundo Braverman (1987), o aspecto básico das diversas correntes de controle da gestão do trabalho, é que estariam acentuando o processo de desqualificação do trabalhador pela perda do significado das tarefas que este realiza. "Isto se dá em decorrência da crescente incorporação do conhecimento à máquina, de controle da gerência" (1987, p.368).

De acordo com o mesmo autor, os conceitos de qualificação, instrução e educação são vagos. Ele também identifica o abismo que a noção de qualificação pode ocultar. As transformações aumentaram o conteúdo médio científico, técnico e qualificado, porém, a massa de trabalhadores não ganhou com este fato; ao contrário, foi alijada do comando do processo de trabalho e sua qualificação diminuiu consideravelmente. Resumidamente, Braverman evidencia que

[...] quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. (1987, p.360).

É estreita a relação entre a educação e o sistema capitalista de produção, em que o sistema escolar é colocado a reboque do sistema produtivo. Além de limitar o aumento do desemprego, o sistema escolar ampliado forneceu emprego para trabalhadores em construção, administradores, professores, entre outros. Ainda mais, "[...] a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias". (Braverman, 1987, p.372).

Muitos dos elementos do taylorismo, fordismo e toyotismo foram absorvidos e são utilizados nos programas de qualidade total nas escolas que implantaram a Norma ISO 9001: a organização que desse modo melhor controla os trabalhadores, e a gestão que se adapta às necessidades de consumo dos clientes.

2.2.3 OS JAPONESES E DEMING

Com a Segunda Grande Guerra, os padrões militares tornaram-se mais rigorosos no controle da produção dos equipamentos bélicos. Nesta época já existia uma indústria aeronáutica bastante sofisticada que realizava o controle de cada peça fabricada individualmente. Entretanto, apesar de a indústria para fins militares incrementar seus controles, ao fim da guerra a demanda por bens de consumo e bens duráveis explodiu e tudo que se fabricasse era vendido, fosse qual fosse sua qualidade. Com isso, a indústria também cresceu de maneira explosiva e em pouco tempo a demanda e a produção começaram a equilibrar-se, dando opções de escolha aos consumidores. As exigências do público começaram a ser cada vez maiores e o controle estatístico adotado por algumas empresas começou a fazer revelações sobre os custos que representava a falta de qualidade na produção. Em 1950, nos EUA, foram editadas pela primeira vez as normas militares para controle estatístico da qualidade (RODRIGUES,1996b, p.88).

Na década de 1960, a perda financeira com a rejeição de produtos defeituosos levou à adoção de sistemas de garantia da qualidade por indústrias do setor automotivo e de eletro-eletrônicos, além das bélicas, naval e aeronáutica que já os empregavam. Nos anos após 1970, estabeleceu-se, em algumas



indústrias civis a gerência da qualidade, que procurava saber a opinião dos consumidores para melhorar seus produtos.

Nessa época, o Japão fabricava muitos produtos em miniatura e fazia cópias de produtos de outros países. Eram produtos baratos e considerados quase descartáveis. Mas em 1950 o Japão, através da Japan Union of Science and Engeneering, com a ajuda do Gal. Mac Arthur, já estava buscando nos Estados Unidos, a solução para criar produtos com a qualidade dos melhores produtos americanos e europeus (o que iria se concretizar a partir da década de 1970). Isso se deu a partir de trabalhos de William Edwards Deming, especialista em administração científica e em controle estatístico da qualidade, e que associava a essas idéias os conceitos da psicologia do comportamento (MIRSHAWKA, 1990, p.41).

O Japão levou cerca de 20 anos para transformar e recuperar o seu parque industrial. Nesse período tornou-se em uma das maiores economias capitalistas do mundo, mesmo não possuindo matérias-primas e com espaço territorial pequeno. Os produtos japoneses de qualidade, a partir desta época, entraram na disputa do mercado mundial.

Deming centraliza sua filosofia nos recursos humanos da empresa e enfatiza que o homem é o componente mais importante na definição do destino da organização. Adepto da melhoria contínua, afirma que

A produtividade aumenta à medida que a qualidade melhora. Há menos retrabalho e não há tanto desperdício. [...] A melhora da qualidade transfere o desperdício de homens-hora e tempo-máquina para a fabricação de um bom produto e uma melhor prestação de serviços (1990, p.1).

Relacionando essas idéias com a educação, podemos afirmar que a preocupação com o homem como centro na definição do destino da organização

de Deming não é uma valorização do trabalhador, mas um interesse para que ele produza mais e com melhor qualidade. No caso do professor, que ele prepare mais e melhores aulas em menos tempo, para a escola não pagar horas extras ou pelo *descanso* semanal remunerado.

Além de Deming, Juran, Crosby, Feigenbaum e Ishikawa são considerados os grandes teóricos das idéias da qualidade.⁷

Juran (1990) fundamenta seus princípios na trilogia: planejamento, controle e melhoria de qualidade, para identificar e solucionar problemas da organização. Segundo Juran (1990, p.12) "Qualidade é a adequação ao uso". De acordo com o autor, existem vários usos e usuários, e o termo cliente abrange todos aqueles que são afetados por processos e produtos. Estão incluídas nesta categoria todas as pessoas que pertencem ou não à empresa.

Crosby (1999, p.29) define qualidade como conformidade com os requisitos padronizados para a produção. Esta definição está voltada inteiramente para o cliente, enfatizando que a qualidade é tangível, gerencial e pode ser medida. Crosby estabeleceu que o progresso global de uma organização pode ser apreciado utilizando o que ele chamou de "matriz de maturidade", dividida em cinco estágios: incerteza, despertar, esclarecimento, sabedoria e finalmente a certeza.

⁷ - Deming nasceu em 14 de outubro de 1900 na cidade de Sioux, Iowa. Graduado em física em 1921.
- Joseph M. Juran - Nasceu em 1904 na Romênia. Graduado em engenharia e direito. Atuou como gerente da qualidade na Wester Electric Company e professor de engenharia na Universidade de New York antes de iniciar em 1950 sua carreira de consultor.
- Philip Crosby nasceu em 1926 em Wheeling, Virginia. Graduado em ortopedia.
- Armand Vallin Feigenbaum nasceu em 1922 em Massachussets. Feigenbaum era engenheiro e introduziu termo Controle de Qualidade Total nos EUA.
- Kaoru Ishikawa - Nasceu no Japão, em 1915. Graduado em química envolveu-se nos esforços primários da JUSE (Japan Union of Scientists and Engineers) para promover a qualidade.
(The American Society for Quality -ASQ, Disponível em: <<http://www.asq.org>>. Acesso em: 10 jan. 2005.)

Feigenbaum (1994) define qualidade como um conjunto de características do produto ou serviço em uso, as quais satisfazem as expectativas do cliente. Ele aponta que nove fatores afetam a qualidade: 1- mercado (competição e velocidade de mudança); 2- dinheiro (margens de lucro estreitas e investimentos); 3- gerência (qualidade do produto e assistência técnica); 4- pessoas (especialização e administração do sistema); 5- motivação (educação e conscientização para a qualidade); 6- materiais (diversidade e necessidade de exames complexos); 7- máquinas (complexidade e dependência da qualidade dos materiais); 8- métodos (melhores informações para a tomada de decisão), e 9- montagens do produto-requisitos (fatores ambientais e outros, que devem ser considerados).

Para Ishikawa (1995), implantar um bom controle de qualidade é desenvolver, projetar, produzir e comercializar um produto de qualidade que seja econômico, útil, e sempre satisfatório para o consumidor. Trabalhava a questão da qualidade através das sete ferramentas: gráfico de Pareto, diagramas de causa-efeito, histogramas, folhas de verificação, gráfico de dispersão, fluxogramas e cartas de controle.

Podemos apontar que esses quatro pensadores da qualidade não questionam se o cliente está preparado e tem conhecimento pedagógico. Para eles, percebemos, a educação deve atender às necessidades dos clientes e não se preocupar com os objetivos da emancipação humana ou o ensino crítico diante da realidade em que estamos inseridos. O trabalhador em educação deve ser e fazer o melhor possível sem questionar o sistema em que está inserido. Não há preocupação com os objetivos transformadores da educação, como vemos em

Ishikawa: a escola deve somente oferecer um ensino de qualidade com um preço acessível.

Na década de 1970, o conceito de qualidade total foi ampliado a partir da formulação dos conhecidos “14 pontos” de Deming (1990) para assegurar a qualidade. Ele associa o gerenciamento orientado pelo processo a uma visão global para ajudar as empresas a antecipar e satisfazer os desejos do cliente, melhorando a compreensão do processo e recrutando a ajuda de cada profissional, setor e fornecedor no esforço da melhoria (p.68).

Na implantação dos 14 pontos, Deming (1990) aponta que é necessário:

1. Adotar a nova filosofia da qualidade, tendo os dirigentes educacionais, como foco, as necessidades, os interesses e as expectativas dos clientes da organização.

2. Definir, com a participação dos diferentes parceiros, a visão compartilhada de excelência na educação e a missão da Escola. Manter a constância de propósitos e a unidade de direção, empregando estratégias que permitam melhorar os serviços educativos e alcançar os objetivos propostos.

3. Detectar, na origem, problemas de aprendizagem dos estudantes, efetivando imediatamente o reforço pedagógico necessário. Utilizar esquemas permanentes de avaliação no processo, que garantam o sucesso contínuo e renovado do aluno, visando a promover sua satisfação e mantê-lo dentro do sistema educacional. Eliminar todas as formas de desperdício, em especial as perdas decorrentes da evasão e da reprovação.

4. Zelar pela qualidade dos insumos, principalmente os instrucionais: livros didáticos, equipamentos e materiais de ensino. Selecionar criteriosamente e

desenvolver transações de longo prazo com os fornecedores, sustentadas em relações de lealdade e confiança.

5. Oferecer um ensino cada vez mais adequado para a clientela à qual a escola serve. Investir no aperfeiçoamento contínuo dos serviços e dos processos, a fim de promover a melhoria constante da qualidade e da produtividade dos resultados educacionais.

6. Proporcionar, permanentemente, oportunidades diversificadas de capacitação e desenvolvimento dos recursos humanos da organização. Instituir o treinamento em serviço, de preferência no próprio local, com vistas a atender às necessidades reais e concretas do trabalho da escola.

7. Instituir a liderança no ambiente escolar. É atribuição dos dirigentes motivar, orientar e ajudar todo o pessoal a executar melhor suas tarefas e a atingir os objetivos estabelecidos conjuntamente.

8. Afastar o medo, de modo que todos possam trabalhar positivamente pela escola. Criar um ambiente de liberdade e autonomia para a realização das diferentes atividades no estabelecimento de ensino.

9. Eliminar as barreiras entre as diferentes áreas e setores, evitando centralização administrativa, o isolamento pedagógico e a influência de grupos informais corporativos, que atrapalham a instituição na efetivação de sua missão educacional. Estruturar equipes de qualidade nas quais as pessoas possam trabalhar juntas para resolver os problemas e ajudar a Escola a ter sucesso.

10. Abolir slogans e exortações que, além de terem perdido o seu poder de convencimento, fomentam a inimizade entre as pessoas. Descobrir e utilizar novas abordagens de comunicação produtiva, baseadas na participação e no diálogo.

11. Abandonar as cotas e os critérios tradicionais de avaliação de desempenho que definem *o que e quanto* cada profissional deve produzir. Substituir pelo exemplo dos líderes e pelo controle estatístico dos resultados educacionais, a partir da coleta e análise de dados indicativos do progresso alcançado.

12. Remover as barreiras do orgulho na execução das ações estimulando profissionais da instituição, no intuito de que sintam alegria por suas realizações pessoais e contribuições ao esforço coletivo. O sucesso do aluno (presente e futuro) é o melhor indicador do sucesso da escola e o motivo genuíno de orgulho dos membros da comunidade educacional.

13. Instituir um sólido programa de educação. Investir na formação continuada de todo o pessoal da escola, em particular do corpo docente, pavimentando o caminho para a melhoria do seu desempenho e estabelecendo as bases reais para a concretização de um ensino de qualidade.

14. Comprometer toda a equipe docente, técnica e administrativa e de apoio da escola, bem como seus clientes, com valores de excelência e relevância que devem estar presentes no esforço educativo. Agir no sentido de concretizar a transformação. Engajar toda a comunidade escolar no processo de realizar a transformação. A transformação é de competência de todos.

Para Deming qualidade significa, então, qualidade de trabalho, de serviço, de informação, de processo, de divisão, de pessoal, de sistema, de empresa, de objetivos, enfim, de todas as formas de manifestação.

Analisando os 14 pontos de Deming, podemos apontar a clara prioridade da qualidade total em transformar a educação num valor de mercado: “adotar a filosofia da qualidade” é uma decisão tomada de modo hierárquica, de cima para



baixo, como uma decisão administrativa da mantenedora; a parceria é somente na melhoria do serviço educativo e se esquece da melhoria da remuneração do trabalhador; cria uma burocracia imensa do processo de gestão/administrativo; o treinamento é visto somente para "atender as necessidades reais e concretas da escola"; a "liberdade" é colocada somente no sentido de o trabalhador melhorar o desempenho das suas funções; as avaliações têm um sentido mais estatístico e quantitativo, sem análise do contexto mais amplo da escola; e, por fim, a transformação não é uma mudança e melhoria da estrutura pedagógica da escola, mas se dá através da implementação do programa da qualidade.

Para Rocha (1993, p.2), "Qualidade é tudo o que alguém faz ao longo de um processo para garantir que um cliente, fora ou dentro da organização, obtenha exatamente aquilo que deseja em termos de características intrínsecas, custo e atendimento". Vemos que a educação aqui seria colocada como qualquer outro produto do mercado capitalista.

No mesmo sentido, de acordo com Harvey (1993), ligado ao significado de isomorfismo e padronização, são identificadas diversas acepções de qualidade e de seus tipos padrões:

Excepcional - Conceito tradicional ligado à idéia de excelência, operacionalizado na forma de padrões excepcionalmente elevados de realizações acadêmicas. A qualidade é atingida se os padrões são ultrapassados. *Perfeição ou consistência* - Enfoca o processo e estabelece as especificações que busca satisfazer. Qualidade é resumida pelas idéias interrelacionadas de zero defeitos, e acertar tudo já na primeira vez. *Adequação aos fins* - Julga a qualidade em termos da medida até a qual um produto ou serviço preenche sua finalidade declarada. A finalidade pode ser definida pelo aluno para satisfazer requisitos, ou definida pela instituição para refletir a missão institucional (ou objetivos do curso). *Valor em troca do dinheiro* - Avalia qualidade em termos de retorno sobre investimento ou gasto. O cerne é a noção de responsabilidade. Os serviços públicos (educação) devem prestar contas aos que os financiam. *Transformação* - Processo de mudança que agrega valor aos estudantes por meio de sua experiência de aprendizado.

A qualidade transformativa na educação valoriza e dá poder ao consumidor (1993, p.30).

2.2.4 A QUALIDADE TOTAL NO OCIDENTE

Segundo Whieteley (1992, p.134), no ocidente, a qualidade torna-se um objetivo apenas por volta de 1980. Nesta década, o mundo já se admirava com a supereficiente administração japonesa, enquanto as companhias americanas passavam por dificuldades, e um dos fatores que as trouxe novamente à luz, foi a publicação do livro: *Em Busca da Excelência*, do americano Tom Peters.

Houve um movimento não declarado pela qualidade de produtos e serviços não só nos EUA, mas no mundo todo. Em qualquer lugar, em qualquer empresa, havia um departamento de organização e métodos, ou assemelhado, criando normas, formulários e, às vezes, descrevendo processos e registrando políticas. Os governos criaram normas para contratação de serviços. O uso da energia nuclear levou a normas ainda mais rigorosas, foram editadas as normas 10-CFR-50 para construção de usinas deste tipo, que também foram utilizadas no Brasil em outras áreas (SÓCIO, 2001, p.07)

Vários países elaboraram regulamentos para o fornecimento de bens e serviços. Alguns países criaram organismos para tratar do assunto, estabelecendo normas para fornecimento nos mercados nacionais e internacionais, punindo as falhas com a recusa em aceitar os produtos fornecidos com defeitos e aplicando multas contratuais. O Canadá, por exemplo, editou a série Z-299. Vender passou a ser um verbo complicado, pois os compradores passaram a fazer exigências consideradas até mesmo absurdas em alguns casos, além do que todos tinham suas próprias normas de qualidade: os governos, as grandes companhias, as associações; todos com seus critérios de avaliação. O comércio internacional, então, passou a necessitar de normas comuns a todos (SÓCIO, 2001, p.08-09).

A qualidade total (QT) na educação, no Brasil, começou a ser discutida no início da década de 1990, época em que o Governo Collor lançou, o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade.

Para os defensores da QT na educação, fazer qualidade é fazer educação. Isso nos remete às idéias de Pedro Demo no seu livro *Educação e Qualidade*, sobre as definições pertinentes e relacionadas a esse tema:

Qualidade: aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com a profundidade, perfeição, principalmente com a participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter. Educação: a busca da qualidade política, do humanismo, da formação para a cidadania e da cultura, sendo uma estratégia primordial para o desenvolvimento humano. Qualidade Total: é um processo de participação e construção coletiva, supõe competência humana formal e politicamente, com o compromisso com a qualificação dos recursos humanos envolvidos, já que a qualidade provém deles (1996b, p. 9-20).

É evidente aqui que, para Demo qualidade total é no sentido da qualidade para todos. É a dimensão coletiva, não a lógica do capital.

Conforme Zacharias (2001, p.12), a qualidade total, diante das inevitáveis mudanças, planeja a busca da excelência. E para planejar as mudanças é preciso enfocar os suportes básicos da QT. Primeiro, a *determinação* - é o querer de cada um, é a mobilização da vontade, ocorre quando a pessoa mobiliza seu potencial em direção a um alvo, revê seus paradigmas e conduz a energia da vontade. Ela surge da mobilização, do envolvimento e do compromisso. Segundo, o *conhecimento* - é poder e sua busca deve ser motivo para toda a vida, implica dominar o conteúdo e o processo; o conteúdo é o saber conceitual e significativo, e o processo é a maneira de se construir conhecimento. Terceiro, a *estratégia* - é o como fazer. É o planejamento da ação que visa a garantir-lhe qualidade, permitindo o controle da situação, a eficiência, a eficácia e a efetividade. Quarto e

último, o *pacto* - é o momento da formação do time, do contrato do grupo, do compromisso de cada um com o todo.

Segundo Kátia Drügg, para a efetivação desses suportes “[...]a determinação é imprescindível ao sucesso, mas quando aliada ao conhecimento contínuo, motivado e significativo permite a elaboração de estratégias adequadas para caminhar-se na busca constante da melhoria” (1994, p.30). E mais adiante, no mesmo livro, cita os objetivos principais de um programa de qualidade e/ou a certificação com a Norma ISO numa escola:

Buscar a Qualidade Total em educação é desenvolver o processo crítico da aprendizagem, é buscar a permanência do aluno no sistema educacional, evitando a reprovação e a evasão. A busca da Qualidade Total é a busca da melhoria contínua dos processos pedagógicos, técnicos e administrativos da escola, é o compromisso de todos na educação, é a busca permanente da excelência (DRÜGG, 1994, p.50).

Neste sentido, tanto para Zacharias quanto para Drügg, a expressão *qualidade total* representa a busca da satisfação do cliente e das entidades mais significativas da empresa. Com isso demonstram que o processo de implementação da qualidade está mais preocupado com o “sucesso”, a “melhoria” e até a “motivação” em vista de “cada um com o todo”, sem respeitar as individualidades e necessidades dos indivíduos.

Um dos instrumentos mais utilizados na implantação de um processo da qualidade é o chamado Programa 5S, especialmente utilizado para melhoria e organização de ambientes. Chama-se 5S porque é formado por cinco conceitos que, em japonês, começam com a letra S. Vejamos os seus significados: 1- Seiri – Senso de utilização ou descarte: é ter a noção da utilidade dos recursos que temos à nossa volta e separar o que é útil do que não é. 2- Seiton – Senso de ordenação ou arrumação: é colocar as coisas no lugar certo, fazendo as coisas na

ordem certa. 3- Seisou – Senso de limpeza: é tirar o lixo, a poluição; evitar sujar, evitar poluir. 4- Seiketsu – Senso de saúde ou higiene: é padronizar comportamento e valores de modo que tenhamos saúde física e mental no ambiente onde vivemos. 5- Shitsuke – Senso de autodisciplina: cada um cuidando para que o programa 5S se torne um hábito na nossa vida (COSTA, 1996, p.21)

De acordo com Zacharias, é fácil para os produtores, clientes e consumidores perceberem porque é que a qualidade é importante, basta apenas que nos lembremos de todas as nossas experiências de insatisfação causadas pela falta de qualidade de muitos produtos e serviços, ou até mesmo das atitudes que tomamos em relação a esses produtos ou serviços e das pessoas com quem falamos e que passaram por experiências semelhantes (2001, p.15).

Por conseguinte, apresenta-se um conjunto de fatores que as pessoas podem considerar importantes quando compram um produto ou serviço: performance; durabilidade; facilidade de reparo, viabilidade de serviço, garantia, facilidade de uso; preço (as pessoas não se importam de pagar mais quando se apercebem de que o produto tem mais qualidade); aspecto e marca.

Novamente percebemos padrões de qualidade específicos de produtos industriais sendo utilizados diretamente na educação. Não há a preocupação com o educando enquanto sujeito do processo educativo. Ele está na escola simplesmente para *receber* o que é bom e que tem qualidade.

2.3 AS NORMAS ISO

A ISO (International Organization for Standardization) é uma federação mundial dos organismos nacionais de normalização. Começou no campo da



eletrotécnica e seu antecessor foi a IEC (International Electrotechnical Commission) que foi criada em 1906. A ISO começou com a união de duas organizações: a ISA (International Federation of the National Standardizing Associations), a qual foi instituída em 1926, que empreendeu um trabalho pioneiro na área de engenharia mecânica; e a UNSCC (United Nations Standards Coordinating Committee) criada em 1944 e instalada em Londres.⁸

Com 65 representantes de 26 países diferentes, ligados a essas duas instituições, realizou-se uma conferência no Instituto de Engenheiros Civis, em Londres, em outubro de 1946. Esta conferência foi o ponto de partida para a fundação da ISO, em 23 de fevereiro de 1947.

A ISO, da qual fazem parte mais de 140 países, possui a sua sede em Genebra, na Suíça. Em 1979 foi criado o Comitê Técnico - TC-176 da ISO para tratar da qualidade.

A ISO é formada por representantes dos países-membros. No Brasil, a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) é a entidade responsável por representar o país perante a ISO. Já o INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial) é o organismo de acreditação para o Brasil, ligado à ABNT. O INMETRO é a entidade responsável para determinar as diretrizes que os OCCs (Organismos Credenciados de Certificação) seguem ao emitir certificados ISO para entidades corporativas. Os OCCs são encarregados da responsabilidade para interpretar a norma ISO 9001, avaliar sua aplicação às situações de negócio da companhia e determinar se o sistema de qualidade da empresa está em conformidade com a norma, para posterior certificação.

⁸ Disponível em: <<http://www.iso.ch>>. Acesso em: 13 out. 2004.



A palavra *ISO* não é, apesar de parecer, acrossemia para a organização, mas é derivada do prefixo grego *isos*, que significa igual; como em isóbaras, isonomia de lei ou das pessoas perante a lei. O termo ISO é utilizado em todo o mundo e evita uma superabundância potencial de acrossemias, se cada país resolvesse criar a sua própria sigla com base na tradução de seu próprio idioma para o nome da organização. Até hoje o trabalho realizado pela ISO resultou em mais de 11.000 normas internacionais. Alguns dos exemplos mais conhecidos, além da série ISO 9000 e ISO 14000, são o código ISO para velocidade de filme fotográfico; o sistema universal de medidas conhecido como SI; tamanhos de papel, conhecido como ISO 216; os códigos internacionais ISO para nomes de países, moedas e línguas; e o sistema métrico ISO de roscas e parafusos.

As Normas ISO nasceram ou foram inspiradas fortemente em duas fontes. Primeiro, nas Normas Militares, pois durante a 2ª Guerra Mundial os dois blocos de países envolvidos sofreram muitos problemas, pois não podiam compartilhar a maioria das munições. A partir disso foram criadas as primeiras normas militares. Segundo, nas Normas de Qualidade que diversos países possuíam: Canadá – Série Z 299, França – AFNOR X 50-110, Alemanha – DIN 55-355, Reino Unido – Série BS 5750, EUA – ANSI/ASQC Z-1.15 etc e OTAN – Série AQAP. (SÓCIO, 2001, p. 4)

Nas décadas de 1960 e 1970, a Grã-Bretanha sofreu um forte revés em suas indústrias, devido à baixa produtividade e baixa qualidade de seus produtos. Entre os esforços empreendidos para vencer esta má reputação estava a primeira tentativa de se estabelecer um modelo viável de sistema de garantia da qualidade, que possibilitaria às empresas resolverem seus problemas de qualidade.

Com a globalização de mercado, as empresas multinacionais que exportavam tinham que atender a diferentes normas de qualidade para cada país. Em 1985, a Comunidade Econômica Européia reconheceu os vários regulamentos técnicos e normas nacionais dos Estados membros e buscou padronizá-los. A partir dessa necessidade, em 1987, fundou-se o Comitê Técnico ISO/TC 176, em Genebra, na Suíça, que lançou a primeira versão das Normas da série ISO 9000 sobre sistemas de qualidade. Em 1994, essas normas sofreram a primeira revisão e em dezembro de 2000 foi feita a segunda e atual revisão.

As Normas ISO são produzidas por um consenso mundial com o intuito de criar um padrão global de qualidade para produtos e serviços. O conjunto de normas forma um sistema de gestão da qualidade aplicável a qualquer organização, sem considerar seu tamanho, ou se a companhia é pública ou privada.

Sistema de Gestão refere-se a tudo o que a organização faz para gerenciar seus processos ou atividades. Em pequenas organizações, provavelmente não exista um sistema, apenas uma forma de fazer as coisas, e essa forma na maioria das vezes não está documentada, mas na cabeça do proprietário ou do gerente. Quanto maior a organização, e quanto mais pessoas estão envolvidas, maior a possibilidade de existirem alguns procedimentos, instruções, formulários ou registros documentados. Eles contribuem para assegurar que qualquer pessoa dentro da organização não esteja apenas fazendo seu trabalho de seu jeito e que exista um mínimo de ordem na forma como a organização conduz seus negócios, de forma que tempo, dinheiro e outros recursos sejam utilizados eficientemente. Para ser realmente eficiente e eficaz, a organização pode gerenciar sua forma de fazer as coisas de forma sistêmica. Isso garante que nada importante seja esquecido e que todos estejam conscientes sobre quem é responsável para fazer o que, quando, como, por que e onde (MELLO, 2002, p.15).

É importante destacar que as Normas ISO buscam padronizar o funcionamento administrativo da instituição, e a educação não é um ato

padronizado, pré-estabelecido. Ela sempre deve levar em conta as necessidades do educando e da comunidade.

São normas que consolidaram sua aceitação. Há centenas de milhares de empresas certificadas nestas normas e, a cada dia que passa, muitas outras são certificadas. Cada país tem um órgão e uma comissão para tratar destas normas, dando sua contribuição. No Brasil, além do representante da ISO, a ABNT, temos o Comitê Brasileiro para a Qualidade, o CB-25, que participa ativamente, contribuindo com sugestões para a série 9000 da ISO.

As normas de série ISO 9000 constituem um dos maiores fenômenos administrativos do mundo moderno, mais de 300.000 organizações certificadas no mundo no final do ano 2000. Sua aceitação universal como modelo para o estabelecimento de Sistemas de Gestão da Qualidade surpreendeu a todos, demonstrando a carência por um modelo bem definido e estruturado de gestão empresarial. Apesar da série ISO referir-se a Gestão da Qualidade, todos os que a implantaram e utilizaram, conseguiram melhorias significativas em suas empresas, na produtividade, custos e mesmo no clima organizacional com responsabilidades e tarefas melhor definidas e controladas (FERREIRA, 2001, p.2).

Novamente percebemos que as Normas ISO são para a “melhoria da gestão empresarial”, para aumentar a “produtividade”, baixar os “custos” e ter “tarefas melhor definidas e controladas”. É a busca do controle do processo de ensino-aprendizagem.

Na passagem da versão de 1994 para a versão 2000, as duas normas utilizadas para certificação, ISO 9001 (indústrias) e ISO 9002 (serviços), foram reduzidas a apenas uma, a ISO 9001:2000.

A ISO (International Organization for Standardization), entidade internacional responsável pela elaboração das normas, publicou a revisão da família ISO 9000:2000, com a seguinte estrutura: ISO 9000: fundamentos e



vocabulário; ISO 9001: requisitos para a certificação; e ISO 9004: guia para a melhoria de desempenho.

Segundo dados da Fundação Vanzolini (USP), em 2002 havia cerca de 400 mil certificados em todo o mundo. O Brasil apresenta uma das maiores taxas de crescimento de certificações, com cerca de 6.800 certificados para mais de 5.500 diferentes empresas espalhadas pelo país, até outubro de 2002.⁹

2.3.1 A NORMA ISO 9001:2000 – A VERSÃO ATUAL

Na versão da ISO 9001:2000, foram consideradas as seguintes premissas para o processo de revisão: que as normas fossem aplicadas a qualquer produto, serviço e tamanho da organização; fossem de fácil utilização, linguagem clara e facilidade de tradução e interpretação; caminho natural em direção a excelência organizacional; maior orientação em direção à melhoria contínua e satisfação dos clientes; compatibilidade com outros sistemas de gestão, como a ISO 14000 para a Gestão Ambiental; e facilidade para interligar o Sistema de Gestão da Qualidade com outros processos organizacionais (MELLO, 2002, p.39).

A estrutura da Norma ISO 9001, versão do ano 2000 (ABNT, 2000), possui as seguintes partes ou seções:

0 – *Introdução*: Trata da importância de uma decisão estratégica para mostrar a adoção de um sistema de gestão. Destaca a possibilidade de a organização utilizar a norma para avaliar a sua capacidade de atender aos requisitos do cliente. Mostra como deve ser a abordagem por processo, a relação com a ISO 9004, e a compatibilidade com outros sistemas de gestão.

⁹ Disponível em: <<http://www.vanzolini.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2003.



1 – *Objetivo da Norma*: O objetivo dessa norma é especificar os requisitos de um sistema de gestão da qualidade, quais os requisitos regulamentares aplicáveis e quais itens da norma podem ser excluídos.

2 – *Referência Normativa*: Faz as referências as normas complementares ISO 9000 e ISO 9004, versão 2000.

3 – *Termos e Definições*: Qualidade é definida como o grau em que o conjunto de características inerentes satisfaz requisitos. Mostra também a explicação dos principais termos utilizados por essa versão da norma: produto, fornecedor, organização, cliente...

4 – *Sistema de Gestão da Qualidade*: Apresenta os requisitos gerais de um sistema de gestão da qualidade. Abrange todo o modelo de processo na integração horizontal e vertical. Determina quais são os tipos de documentos que o sistema de gestão da qualidade de uma organização deve incluir e sua forma de controle. Os principais são: Manual da Qualidade, Controle de Documentos e Controle de Registros.

5 – *Responsabilidade da Direção*: Nesta seção estão todas as ferramentas que permitem garantir a capacidade de análise da funcionalidade do sistema, sua melhoria contínua, além de promover as necessárias modificações no sistema da qualidade, na política da qualidade e nos objetivos e metas da qualidade. A seção subdivide-se em: comprometimento da direção, foco no cliente, política da qualidade, planejamento da qualidade, responsabilidade, autoridade, comunicação e análise crítica do programa da qualidade.

6 – *Gestão de Recursos*: Focaliza a disponibilização dos recursos necessários, a disponibilidade de pessoal capacitado, treinamento, instalações adequadas e ambiente de trabalho. Esta seção inclui, como principais elementos,

a noção de provisão de recursos materiais, recursos humanos, competência, conscientização e treinamento, infra-estrutura e ambiente de trabalho.

7 – *Realização do Produto*: Compreende o planejamento, o desenvolvimento e os acompanhamentos necessários à adequada execução do produto ou serviço. Esta seção se subdivide em realização do planejamento, processos relacionados a clientes, projeto e desenvolvimento, aquisição, produção e fornecimento de serviços (controle, validação, propriedade do cliente, preservação do produto, identificação e rastreabilidade), e controle de dispositivos de medição e monitoramento.

8 – *Medição, análise e melhoria*: Esta seção tem como objetivo o acompanhamento dos resultados através do monitoramento interno que engloba: medição e monitoramento (da satisfação dos clientes, auditoria interna, dos processos e do produto), controle de não-conformidade, análise de dados, melhoria contínua e ações corretivas e preventivas.

Segundo Mello, analisando a versão 2000, também podemos citar como os seus principais enfoques: a garantia de um Sistema de Qualidade, com um conjunto de processos; o gerenciamento desses processos; a busca de alinhamento mais próximo com o Sistema de Gestão da Qualidade com as necessidades do dia-a-dia da organização; a estrutura consistente como o ciclo PDCA (*plan, do, check e action*) usado na família ISO 14000 (ligada ao meio ambiente/natureza), e ampliação da atenção a recursos como a comunicação e o ambiente de trabalho (2002, p.58). Em outras palavras, é um sistema que falha na medida em que não manifesta em nenhum momento uma preocupação com a qualidade pedagógica, que é realmente o que vai interferir no processo educativo

do aluno. A norma deixa essa idéia de qualidade pedagógica a critério de cada escola, expressar no seu Manual da Qualidade ou não.

O ciclo PDCA, método gerencial utilizado na gestão da qualidade total, tem origem na iniciais de quatro palavras inglesas: *plan*, *do*, *check* e *action*. Segundo Barbosa (1995, p.22), ele é composto de quatro fases básicas:

P – PLAN (planejamento) – é a etapa da definição das metas, ou seja, aonde se quer chegar para atender as necessidades dos clientes. Nesta fase, deve-se também definir os meios para alcançar as metas propostas.

D – DO (execução) – é a etapa na qual deve-se assegurar que as pessoas que executarão as tarefas estão devidamente informadas e treinadas para que então possam executar as ações conforme previsto no plano. Durante a execução, deve-se coletar dados, relacionados com as metas fixadas.

C – CHECK (verificação) – a partir dos dados coletados durante a execução, compara-se o resultado alcançado com a meta pretendida. Caso não seja atendido o resultado previsto, se está diante de um problema, ou seja, de um resultado indesejável, o atendimento do nosso cliente terá sido pior do que o planejado.

A – ACTION (ação) – o responsável pelo processo atuará no sentido de manter as mesmas ações se o resultado tiver sido o previsto ou, em caso contrário, fará as correções necessárias, ou seja, identificará e bloqueará as causas do problema, de tal modo que o mesmo não volte a ocorrer.

No programa de gestão da qualidade, todos podem utilizar o método PDCA, qualquer que seja sua posição na hierarquia da instituição. A figura 1 ilustra o ciclo em suas 4 etapas.

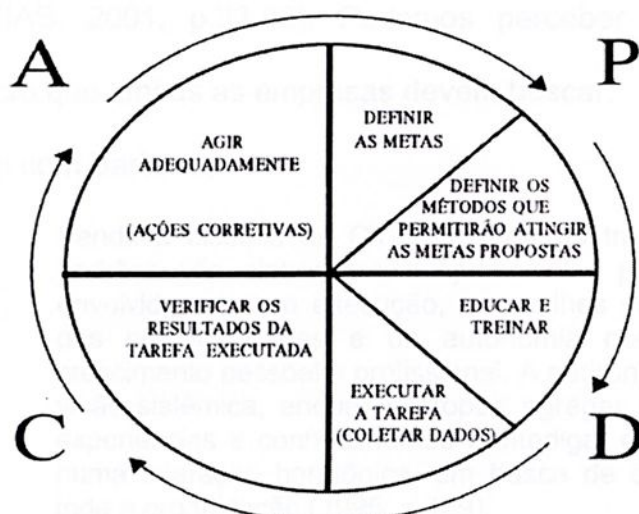


Figura 1: Ciclo PDCA – Barbosa (1995. p.23)

A prática da Norma ISO 9001:2000 é baseada em oito princípios de gestão da qualidade: *Foco no cliente* - entender as necessidades e expectativas do cliente relativas aos produtos, prazos, preço, confiabilidade etc.; *Liderança* - líderes estabelecem a unidade de propósitos e o rumo para atingir os objetivos da organização; *Envolvimento de pessoas* - pessoas de todos os níveis são a essência de uma organização, e seu total envolvimento possibilita o crescimento da organização como um todo; *Abordagem de processo* - um resultado desejado é alcançado mais eficientemente quando as atividades e os recursos relacionados são gerenciados como um processo; *Abordagem sistêmica para a gestão* - identificar, compreender e gerenciar os processos inter-relacionados como um sistema contribui para a eficácia e a eficiência da organização no sentido de esta atingir seus objetivos; *Melhoria contínua* - fazer com que a busca da melhoria seja um objetivo permanente de cada indivíduo da organização; *Abordagem factual para tomada de decisão* - decisões eficazes são baseadas na análise de dados e informações; *Benefícios mútuos nas relações internas e com os fornecedores* - uma organização e seus fornecedores são interdependentes, e uma relação de crescimento e benefícios mútuos aumenta a capacidade de ambos agregarem valor (ZACHARIAS, 2001, p.33-38). Podemos perceber aqui que o “valor” agregado é o lucro que ambas as empresas devem buscar.

De acordo com Barbosa,

Sendo a filosofia da QT alicerçada no trabalho participativo, os padrões são elaborados e aprimorados pelas próprias pessoas envolvidas na sua execução, o que lhes proporciona o exercício das potencialidades e da autonomia necessária para o seu crescimento pessoal e profissional. A padronização ocorre sob uma visão sistêmica, enquanto propõe agregar as pessoas, socializar experiências e conhecimentos e interligar os processos e tarefas, numa interação harmônica, em busca de objetivos comuns para toda a organização (1995, p.109).

Discordamos de Barbosa quando considera, de forma limitada, que o “trabalho participativo” deve ser utilizado para alcançar os “objetivos da organização”. Para confrontar com esta idéia, apontamos o que Motta (1987) escreve sobre o que devemos levar em conta no processo de participação na administração da escola:

Uma das formas de minimizar o aspecto coercitivo da administração é a participação. Falo evidentemente da participação autêntica e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo. Participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder. Participar é algo que decorre de valores democráticos, [...] constituindo-se num sistema de pessoas e grupos heterogêneos, que, por isso mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta (p.91).

Para os defensores da QT, as Normas ISO constituíram-se em um importante passo para consolidar a filosofia da qualidade e uniformizar a terminologia correspondente. “Claro que podem e devem ser melhoradas e para isso acontecem as revisões periódicas” (GD, 1996, p.70). Como está escrito na apostila da GD Assessoria e Consultoria em Educação, “sua aplicação no Brasil veio facilitar de muito a padronização de conceitos utilizados em diferentes ramos industriais e agora de serviços” (1996, p.70). Além disso, segundo Marshall Jr (2003, p.68), a organização, a partir da Norma ISO 9001:2000, deve se preocupar também com a “[...] conscientização de todos os colaboradores, com a formação de equipes de trabalho, com a divulgação periódica dos resultados, com o desenvolvimento das pessoas da organização e com as atividades de controle e acompanhamento”.

No livro *Implantação da Qualidade Total na Educação*, Barbosa, aponta para que serve a Norma ISO ou um programa de qualidade numa escola.

Convém ressaltar que a Gestão da Qualidade Total não vem substituir nem interferir no conteúdo curricular da escola, nem fornecer conhecimento pedagógico ou didático. Sua ação

circunscreve-se ao gerenciamento das diversas atividades, ou seja, ela vem constituir-se em auxiliar para que as atividades da instituição possam ser mais bem conduzidas, em benefício do cumprimento da missão (1995, p. 8).

É evidente que pode não interferir nos conteúdos, mas interfere numa outra questão essencial: na organização da escola. Isto demonstra que a qualidade total tem uma proposta muito forte de controle. Controle das pessoas, através de todo o aparato burocrático de documentos e registros, e controle dos resultados, onde metas quantificáveis, gráficos e planilhas são super valorizadas, e em que o resultado final é o que importa.



3 QUALIDADE TOTAL: O CAPITALISMO NEOLIBERAL NA ESCOLA

Como vimos nos capítulos anteriores, o neoliberalismo trouxe uma nova percepção da qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais o termo "produtivo" se aplica à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional (GENTILI, 1996).

No presente capítulo, buscaremos analisar e confrontar os dois grandes projetos de qualidade para a escola atual: a qualidade neoliberal e a qualidade democrática.

Ao discutirmos a qualidade total na educação, podemos destacar o que Paro escreve sobre a administração escolar, "[...] ela se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo*, quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir" (1987, p.123).

Cabe lembrar que toda discussão em relação à qualidade na educação passa pela discussão da teoria da Administração Escolar que, por sua vez, é baseada, na maior parte, na Administração de Empresa. Nesse sentido, é importante nos atermos ao que nos evidencia Felix:



A Administração Escolar adota a orientação da Administração de Empresa, buscando o seu modelo de eficiência e esta procura ampliar a sua validade, elaborando proposições sobre as estruturas organizacionais e os critérios de avaliação do seu funcionamento, considerados elementos que definem o desempenho da maioria das organizações (1989, p.75).

Segundo Silva Júnior, hoje há um predomínio da noção de gestão sobre a de administração.

Desse predomínio decorre a indução do significado de gestão como gestão empresarial, ou seja, o embotamento da produção do significado de gestão educacional. Identificando gestão com gestão empresarial sobre a lógica do direito à educação. Prevalecendo a lógica do mercado educacional, o que se constata é a estagnação teórica da administração educacional como campo de conhecimento e de investigação (2002, p.199).

A educação está vinculada ao contexto sócio-político-econômico no qual estamos inseridos. Se a economia vai mal, a situação da educação não é diferente. Segundo dados do IBGE apresentados no seu *site*,¹⁰ a partir de dados de 2003, o Brasil tem 11,6% de pessoas, com 15 anos ou mais, analfabetas, o que corresponde a 20,3 milhões, de uma população estimada em 175 milhões de habitantes.

Fica claro o descaso com que os direitos sociais são tratados pelos governantes e o quanto ainda precisa ser feito. Melo constata que “[...] o grande exemplo disso é o sucateamento da saúde e da educação, essenciais para a sobrevivência e a construção da cidadania do povo brasileiro” (1996, p.21).

É importante lembrar o que aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em dezembro de 1996, foi aprovada a partir de um projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, descartando todo um processo de discussão articulado na sociedade e na Câmara. Segundo Rosar, “[...] o

¹⁰Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/.htm>. Acesso em :10 dez. 2004.



governo federal realizou uma ampla reforma educacional à revelia dos setores progressistas da educação” (1999,p.93).

Discute-se hoje quem é o centro do processo educativo. Para a Escola Nova era o aluno, para a escola tradicional é o professor; no entanto, acreditamos que no centro do processo educativo está um projeto social e, desse modo, para entendermos a educação atual, temos que partir de uma compreensão da realidade na qual estamos inseridos, que hoje passa, como vimos anteriormente, pelo entendimento da globalização da economia e do projeto neoliberal.

3.1 O NEOLIBERALISMO VAI À ESCOLA

A concorrência no mercado trouxe a algumas escolas uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina em prestador de serviço, quem aprende em cliente, e a educação em produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade.

Além das mudanças nas relações escolares, essa lógica de mercado agravou a desigualdade na educação, pois, seguindo a regra do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso privatista de entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção. Como exemplo disso temos a experiência chilena que incorporou o sistema de bolsas subvencionadas pelo Estado, o que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação.

Segundo Silva,

A 'solução' neoliberal consiste em radicalizar os nexos entre a educação e suas funções puramente econômicas. Num cenário

político em que os interesses das grandes corporações são declaradamente prioritários, a educação deve, reconhecidamente, estar voltada para esses interesses. A educação é redefinida como uma mercadoria cuja produção deve atender às precisas especificações de seu usuário final: a empresa capitalista. Nesta perspectiva, não se problematizam nem a natureza do trabalho capitalista, nem a concepção de educação daí derivada. Dada a proclamada inevitabilidade da organização social exigida pela forma capitalista de organização da produção, é, na verdade, essa própria organização que se torna inquestionável (1999, p.75).

Atualmente, no Brasil, a campanha privativista, além dos reforços em curso, ganha um reforço silencioso através dos sistemas de avaliação de ensino do governo federal e pela implementação do projeto de reforma universitária.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), através do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade) (conhecido como *Provão*), carrega o princípio de gerar concorrência e estabelecer um *ranking* das instituições mais produtivas e com maior qualidade.

A lógica de privatização e de subvenção carrega um caráter meritocrático que só contribui para o aumento das diferenças na escola, ou seja, a mercantilização da educação só irá agravar a situação daqueles que já se encontram excluídos.

Segundo Rosar, a adoção dos modelos de gestão empresarial vem sendo realizada nos dois níveis do sistema educacional:

No nível macro, os órgãos públicos do setor da educação têm pautado sua atuação por um conjunto de diretrizes definidas de modo autoritário e centralizador, evitando e tentando neutralizar a iniciativa das entidades que se empenham na realização de um debate ampliado. [...] No nível micro, do funcionamento das escolas, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas, são amplamente utilizados mecanismos de controle sob a argumentação da qualidade, da produtividade, da competitividade, desviando a discussão dos elementos da contradição contidos no espaço escolar. Ex.: O valor do custo-aluno (R\$ 315,00) definido pelo governo federal é muito superior ao salário dos professores na maioria dos municípios brasileiros (1999,p.95).

A educação, para os neoliberais, sempre foi o centro das atenções, em nível de discurso, em qualquer programa de governo na área social e econômica. Não há governo que não declare a educação como meta número um de sua gestão. O Banco Mundial (BM) autodenomina-se o *Banco da Educação*, por entender que o desenvolvimento econômico passa por ela naturalmente. Como apontou Caufield, “[...] a linguagem de ‘ajuda ao desenvolvimento’ é claro efeito de poder, porque esconde sob ela, a ajuda política neoliberal de marginalização crescente das populações pretensamente ajudadas” (1998, p.43). Segundo Fonseca, o Banco Mundial vem sugerindo a realização de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino, em que se percebem duas estratégias claras e fundamentais:

A primeira, que o Banco denomina ‘recuperação de custos’, implica diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. A segunda estratégia direciona a prioridade dos empréstimos para uma cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos em países de baixa e média renda, segundo estudos internos do Banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor (1997, p.56).

Quando analisamos a realidade e os investimentos na educação, não podemos nos esquecer de que, nos últimos trinta anos, o Banco Mundial vem ampliando a sua influência e ação no setor educacional de muitos países, inclusive no Brasil. De acordo com Tommasi,

[...] as propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimentos (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade. O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e qualificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou

seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação (1996, p.138-9).

O desenvolvimento da educação, para o Banco Mundial, abrangeria aspectos, como a qualidade, o currículo, a reforma educacional etc, mais ligados à política da educação. Isto quer dizer que o BM busca se inserir organicamente no sistema educacional brasileiro.

No caso do Banco Mundial, verifica-se que a importância política junto ao setor educacional cresceu mais expressivamente nos anos 90, pela atuação central na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. Sob os auspícios de organismos transnacionais, como BIRD, PNUD, UNICEF, UNESCO, a magnitude do evento evidenciou-se pela participação de 155 nações e 150 entidades não governamentais. [...] Ainda na ótica do Banco, o retorno econômico constitui o principal indicador da qualidade da educação (FONSECA, 1997, p.57)

A mesma autora relata a influência marcante dos critérios gerenciais e da eficiência na área da educação:

Submete-se, assim, o desafio educacional brasileiro a uma racionalidade exógena, na qual busca-se medir os benefícios individuais e sociais da educação de acordo com a visão economicista de bancos internacionais. Nesta ótica, a quantidade e a qualidade da educação para os diferentes países são definidas na justa medida do modelo global, isto é, na qual a participação da sociedade local não se faz presente. Assim delimitado, o setor educacional intensifica a sua dependência, em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento (FONSECA, 1997, p.62)

Diante da crise do Estado do Bem-Estar Social e da pequena participação das pessoas como cidadãos, será cada vez mais difícil esperar do Estado a qualidade na educação pública. Para exemplificar, nesse sentido, basta vermos a invenção do Banco Mundial, os Amigos da Escola. Como relata Demo,

Eles são a indicação nítida: como a escola pública não se agüenta, chama a sociedade em socorro, liberando o estado de suas obrigações constitucionais e explorando o voluntariado. [...] Não posso ter nada contra a cidadania voluntária em si, mas seu signo maior não é enredar-se em assistencialismos dúbios e contraditórios, mas exercer o controle democrático sobre a escola.

Como toda a política pública, precisa ser controlada pela cidadania, porque esta é a fonte central de sua possível qualidade. [...] Na frente dos governos, quase sem exceção, está escrita a prioridade eterna da educação, mas nas costas, em letras garrafais, está o letreiro não menos eterno: **vende-se educação**¹¹ (2000, p.36).

Segundo Gentili (1996), o discurso neoliberal para a educação está dentro de um processo de construção hegemônica. É um conjunto de estratégias articuladas para as diversas esferas da sociedade, sendo uma das principais a área educacional.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e 'anárquica' que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de 'iniquidade' escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais (1996, p.34).

A ONU também coloca a educação como fator central para a construção de oportunidades e de desenvolvimento.

"Não há discurso mais cínico que o da educação". Lembrando a crítica frontal de Chomsky à política neoliberal dos Estados Unidos, que "pregam a

¹¹ Grifo do autor.

regras do mercado livre, desregulado, flexível para os outros, enquanto protegem o seu a ferro e fogo, ocorre o mesmo no terreno da educação: o sistema prega sua relevância, inclusive ética, para no fundo, fazer dela um negócio" (1999, p.8).

Para os neoliberais, a busca da qualidade total não é um programa, mas um processo; não termina nunca, exige atenção constante; não admite ceticismo, mas é a renovação diária da crença da excelência; é a negação do tentar, e a apologia do fazer; não é conseguida por decreto, mas é uma busca voluntária. "A educação é fonte da Qualidade Total. A qualidade começa com educação e termina com educação. É uma revolução da Qualidade, mas é uma revolução da Educação, também" (ISHIKAWA, 1995, p.13).

Uma das estratégias neoliberais consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, transformando a educação como um direito, em educação como propriedade. Nessa ótica, as estratégias de reformas educacionais empreendidas na última década no Brasil se baseiam em um conceito específico de qualidade, uma nova retórica conservadora na esfera educacional: a qualidade como critério mercantil, aplicando os princípios da empresa na escola.

Diante do estado de precarização da educação pública, que tem se acentuado nos últimos anos, o discurso neoliberal é atraente e sedutor – com sua ideologia e práticas de mercado – ao deixar que o cliente regule, através de suas opções, a oferta de serviços, como *consumidores*. A questão da qualidade em educação é, assim, deslocada para um outro patamar, sendo tratada apenas como um problema técnico e desideologizado, ou seja, uma qualidade dos produtos educacionais e, não, uma qualidade dos processos educacionais.

Muitos professores entendem a qualidade na educação como a melhoria da qualificação docente, das condições para a realização da prática pedagógica com recursos materiais, dos prédios escolares, da educação continuada e da participação mais efetiva e consciente da comunidade na escola. São essas antigas questões da prática escolar – problemas crônicos ainda não resolvidos e marginalizados por aqueles que decidem e pensam a escola – que ocupam as discussões daqueles que fazem a escola, quando se encontram no café, nas reuniões, nos encontros, congressos etc. Há um desencontro entre essas instâncias. Muitos professores conseguem identificar os problemas da escola pública mais próximos, aqueles problemas ligados à sua vivência no dia-a-dia, mas não há a visão de que a sociedade e a educação, como um todo, precisam ser mudadas.

Diante da questão da qualidade, existem pelo menos duas grandes perspectivas: uma, atualmente dominante, que é o enfoque neoliberal da qualidade como critério produtivista de diferenciação, e a outra é a perspectiva democrática e crítica que entende a qualidade da educação como direito social.

3.2 QUALIDADE NEOLIBERAL

Na perspectiva neoliberal, a qualidade tem-se transformado no principal atributo exigido da educação. Esta nova euforia pode criar a falsa imagem de que nos encontramos diante de um novo consenso: todos estamos a favor da qualidade e quem se opõe a isso está contra a própria educação. No entanto, o problema parece mais complexo. Segundo Marrach,

A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos: 1- Atrair a educação



escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado de trabalho ou às necessidades da livre iniciativa; 2- Fazer da escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários e, 3- Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática (1996, p.15).

A perspectiva neoliberal tenta apresentar-se como a única interpretação válida e rigorosa que deriva de uma análise objetiva da realidade. Nesta mesma linha, até o enfoque democrático é utilizado nos discursos para a implementação da ideologia do mercado no cotidiano das escolas.

Segundo Drügg,

A sociedade instruída conta com organizações fundamentais na informação, onde o conhecimento especializado é elemento fundamental, onde os níveis hierárquicos são reduzidos, onde o trabalhar mais é substituído pelo trabalhar melhor, onde a administração deixa de ser meramente técnica para se tornar uma função social, caracterizada pelo espírito inovador e empreendedor. Dentro desses parâmetros, a educação passa a ter um propósito social: moldar a sociedade e impulsionar a economia. E neste sentido a educação deve estar baseada em valores positivos, deve permitir o acesso e a permanência de todos na escola, deve ser contínua, não podendo restringir-se a ser dever da escola, mas também da família e de todos os organismos sociais (1994, p.62)

Mesmo na tentativa de um discurso democrático, de garantir o acesso de todos à escola, no fundo, aparece claro o objetivo principal da educação neoliberal de “impulsionar a economia”. Como escreve a mesma autora, “[...] compete à educação, formar novos líderes e conduzir a sociedade à mudança” (1994,p.83).

Pela perspectiva neoliberal, o discurso da qualidade é à busca da excelência e da melhoria contínua. Por esse enfoque, os sistemas educacionais enfrentam muito menos um problema de expansão e muito mais um problema de eficiência e de produtividade. No entanto, para essa visão, é necessário deixar de insistir na quantidade e começar a preocupar-se com a qualidade: não se trata de uma escassez de professores e escolas, trata-se de uma preocupação voltada

para uma melhor formação de professores e de escolas com mais qualidade de ensino. A solução para esse impasse é a qualidade. Os neoliberais enfatizam que essa tentativa já foi desenvolvida nas empresas modernas com excelentes resultados. Por vários anos elas desenvolveram estratégias de controle de qualidade que têm permitido melhorar substancialmente as mercadorias fabricadas e, ao mesmo tempo, produzir mais. Isso nos leva a crer que se o sistema educacional seguisse os modelos empresariais de controle de qualidade e os aplicasse de forma específica nas escolas, elas melhorariam sua produção, o trabalho pedagógico seria mais eficiente e o desempenho dos alunos melhor. Nesse contexto, a escola deve produzir tendo como principal parâmetro de ação o mercado de trabalho.

Conforme Silva,

Apesar de toda a retórica da GQT (gerência da qualidade total) em favor da participação dos 'clientes' (a escolha do léxico nunca é inocente) e da definição dos objetivos e métodos educacionais a partir das necessidades e desejos dos 'consumidores', dando uma ilusão de democracia, escolha e participação, a verdade é que a estratégia da qualidade total enquadra o processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma. Os 'clientes' estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais. Sob a aparência de escolha e participação, a GQT impõe uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de se pensar de outra forma. A verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria idéia de qualidade total, o que equivaleria a rejeitar toda a noção neoliberal de educação (1995, p. 21).

Cabe também elucidar aspectos fundamentais que a qualidade tomada do campo empresarial oculta ao ser transposta para a educação. Quando os neoliberais sustentam critérios universais de aferição e promoção da qualidade, obscurecem a existência de critérios variados, construídos historicamente, a partir de motivações políticas distintas. Ao apresentarem a qualidade como um

dispositivo que necessariamente deve produzir diferenciação educacional (e social), anulam a possibilidade de esta vir articulada à democratização do sistema educacional. Por fim, quando a qualidade é travestida em mercadoria comprada por aqueles que possuem maior poder aquisitivo, esvazia-se o conceito da qualidade na educação referida a um direito da população.

Segundo Gentili (1996), o neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade*, e as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgar seus resultados) como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos e organizacionais no campo educacional.

Por outro lado, é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Do ponto de vista do neoliberalismo, o sistema educacional deve promover, conforme Gentili,

[...] o que os neoliberais chamam de *empregabilidade*. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função 'social' da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas (1996, p.67).

Para poder pensar em uma educação de qualidade, relatam os neoliberais, devemos pensar no próprio sistema escolar como se o mesmo fosse um mercado. As duas questões se articulam. Com efeito, na medida em que as escolas são pensadas como empresas que devem produzir com qualidade para competir nos diferentes mercados, o próprio sistema escolar se transforma em um mercado competitivo. Com isto, a qualidade de educação aparentemente apresenta algumas possíveis melhoras.

Para os neoliberais, a qualidade, como a própria educação, é um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. É uma propriedade e, portanto, pressupõe a existência dos que a têm (ou a compram) e dos que não a alcançam. Deste modo, o conceito de qualidade marca uma clivagem interna no universo dos 'consumidores' de educação, além de legitimar a exclusão dos que não a usufruem. Esta problemática, própria das sociedades dualizadas, ao invés de se apresentar como um sério problema de exclusão social a ser solucionado, tem-se configurado numa situação naturalizada e considerada normal nas modernas sociedades competitivas. Na perspectiva conservadora, é até mesmo bom que assim seja, pois os critérios diferenciais de concessão e as formas distintas de absorção do bem educação estimulam a competição, mola mestra na regulação de qualquer mercado.

Um exemplo concreto dessa concepção é o sentido e a importância que os neoliberais atribuem aos testes e às avaliações. Em qualquer mercado os consumidores dispõem de mecanismos que lhes permitem ter acesso a informações gerais sobre a qualidade das mercadorias disponíveis. Ingressar num mercado sem possuir informações do que ele oferece supõe correr um sério risco



de ser enganado. Desta forma, os pais de alunos, os empresários que contratam graduados universitários, os próprios alunos que deverão competir no mercado dos postos de trabalho devem conhecer o que oferecem as instituições educacionais, qual é o grau de eficiência do seu serviço e como se localizam dentro de um *ranking* de qualidade, as diferentes escolas, os estudantes e os professores. Isto tudo para permitir que somente os melhores sejam recompensados, para permitir que somente aqueles que se *esforçam* triunfem na vida. A educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder.

Na prática, busca-se uma noção de cidadania atrelada ou no máximo assistida. Segundo Demo,

O capitalismo é incompatível com a emancipação dos que não possuem meios de produção. A escola significa caminho fundamental para a manutenção da dominação da elite, à medida que o acesso à maior vantagem comparativa – conhecimento inovador – seja monopolizado, no ensino básico na iniciativa privada, e, no ensino superior, nas entidades públicas e gratuitas de excelência, apropriadas privadamente pelos alunos ricos. O ponto de vista do mercado a envolve do início ao fim (1996a, p.56).

3.3 QUALIDADE DEMOCRÁTICA

Uma concepção democrática próxima da qualidade da educação deve partir de uma perspectiva radicalmente diferente da que defendem as burocracias neoliberais e seus intelectuais reconvertidos. Neste enfoque, a qualidade da educação é uma questão diretamente vinculada ao caráter público e democrático que define o direito à educação em uma sociedade moderna. A qualidade é sempre um problema de quantidade, assim como a quantidade é sempre um

problema de qualidade. Um dos princípios democráticos que dá sentido a esta concepção é: qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio.

Segundo Mészáros,

[...] o princípio dominante da contabilidade social do capital orientado-para-a-expansão deve ser a *quantificação* em todas e em cada relação das esferas de atividade, até mesmo quando se emprega o termo *qualidade*. Hegel falou sobre a transformação dialética da *quantidade em qualidade*. Nas relações capitalistas de valor, a transformação ocorre exatamente do modo oposto. Nelas, todas as qualidades devem ser transformadas em quantidade, de modo que se tornem grãos moídos pelos *moinhos satânicos* do capital (2002, p.946).

O *tempo do repensar* em termos de qualidade democrática deveria acontecer em todas as disciplinas escolares, questionando os conteúdos, os métodos, o processo de ensino/aprendizagem etc., subvertendo não somente as teorias, mas também as práticas. Olhando a influência dos culturalistas e humanistas cujo principal expoente brasileiro foi Paulo Freire, as experiências alternativas se orientam sob princípios e valores na contramão das práticas escolar-educativas tradicionais, formalistas, conformistas, procurando favorecer processos de formação mais abertos, capazes de tornar o sujeito mais criativo, independente e combativo. Pensa-se e procura-se praticar uma pedagogia crítica, anti-repressiva, libertadora do indivíduo e da sociedade. Se na educação tecnicista o indivíduo deve promover o desenvolvimento econômico do país, no discurso crítico, o indivíduo teria o poder de refletir sobre a realidade, para nela intervir e então mudá-la (CAMBI, 1999). Alguns termos, ligados à educação, dos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos em que atuou Paulo Freire, no início da década de 1960, foram retomados pela *Escola de Qualidade Total*, como o *ensino de qualidade*, em que é arraigada nos educandos a postura crítica vinculada à constituição da cidadania numa sociedade democrática.

Falar em qualidade na educação é, sobretudo, falar em qualidade social da educação. Implica, portanto, destacar seu compromisso com objetivos maiores do país com a maioria oprimida da população: o desenvolvimento sustentável, o combate à pobreza e às desigualdades sociais e, a apropriação do conhecimento e de riquezas tecnológicas pelo povo brasileiro (CARVALHO, 2005, p.1).

A qualidade não se conquista no mercado porque este divide, fragmenta, desintegra, exclui, explora, oprime etc. A qualidade se conquista numa sociedade democrática, nos espaços públicos, e um espaço social só é verdadeiramente público quando é de qualidade. Neste sentido, a qualidade da educação desempenha uma função integradora e democrática mais que classificatória; tem caráter inclusivo e não diferenciador. Educação não deveria constituir-se em um princípio que deriva da competição mercantilista do funcionamento social e, sim, de um princípio ético a ser definido, condição inalienável que define a igualdade de oportunidades e sustenta as bases de uma sociedade democrática.

Segundo Edmundo Guajardo Garza, coordenador do Programa de Qualidade desenvolvido desde 1993, em Nuevo Leon, estado do norte do México,

A qualidade na educação tem de ser definida socialmente. Isso porque há vários clientes interessados no serviço oferecido pela escola: os alunos, os pais, o governo, enfim, toda a sociedade. Todos têm uma expectativa quanto ao que acontece com o ensino das crianças. Os processos de uma escola são muito diferentes dos de uma indústria. Não são processos dominados por estatísticas, mas por relações humanas, por exemplo, como motivar os professores a ensinar e motivar os alunos a aprender. Quando alcançamos isso, estamos falando de qualidade (2001, p.01).

Permitir que a sociedade exerça seu direito à informação e à participação deve fazer parte dos objetivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar do processo de formulação

e avaliação da política de educação e da fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais.

A qualidade da educação é um direito social, ou seja, é um dos atributos centrais que define o direito à educação conquistado quando existe uma escola pública democrática e de qualidade. Ao contrário, quando a sociedade é pensada como um tecido de mercados competitivos, a noção de cidadania perde consistência democrática, dilui-se, desaparece. Surge, assim, a idéia de uma sociedade formada por *consumidores racionais*, os quais deixam de ter direitos sociais e começam a ter apenas direitos de propriedade. No mercado tudo se compra e se vende: trabalho, educação, saúde, segurança e, inclusive, a própria vida. Segundo Silva, o discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da *modernização*, dos males da administração pública reprime o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital (1994, p.21).

É necessário entender que não existe um critério universal de qualidade, como pretendem os neoliberais e neoconservadores, mas vários critérios historicamente construídos pelos movimentos populares como respostas a demandas de setores hegemônicos que se contrapõem na sociedade na luta por um projeto social. Cabe indagar: por que o tema da democratização, na década de 1980, foi sendo paulatinamente substituído pelo discurso da qualidade no final da década de 1980 e nos anos 1990?

Faz-se necessário conhecer o alcance dessa concepção de qualidade na educação para que sejamos capazes de contrapor uma qualidade política e não

técnica, sociológica e não gerencial, crítica e não pragmática. Isso é necessário para entender a qualidade como um direito das maiorias, o nexo quantidade-qualidade como inseparável, como assinalou Gramsci:

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica (1986, p.50).

No sentido político, qualidade na educação deve ser relacional, substantiva, política e histórica, questionando currículos, métodos de ensino e processos de avaliação, garantindo a autonomia e a participação dos professores, alunos, pais e comunidade.

Não se pode defender o princípio empresarial-produtivista da qualidade e, ao mesmo tempo, não aceitar as conseqüências discriminadoras que ele produz, isto é, mais exclusão para as maiorias e mais privilégios para as minorias. Os efeitos discriminadores desta perspectiva são erros que não podem ser evitados com *boa vontade e técnicos competentes*. As tendências discriminadoras já existem em nossos sistemas educacionais e são uma conseqüência inevitável dos princípios que regulam o sistema do capital. No mecanismo de seleção natural que impõe o mercado, somente sobrevivem os que possuem mais dinheiro/capital.

A elite tem consciência nítida que o trunfo maior para entrar no mercado é o manejo autônomo do conhecimento. Aposta nisto no setor privado, ainda que mal orientado pelo instrucionismo. Como a economia intensiva de conhecimento favorece trabalhadores que sabem pensar, por conta, sobretudo dos processos produtivos cada vez mais informatizados e inovadores, a escola privada começa a apreciar formas mais reconstrutivas de aprendizagem. Mas, mesmo assim, partem o todo em duas metades, ficando apenas com uma: a qualidade formal. Espera-se que o aluno consiga manejar conhecimento com autonomia e criatividade. Não

se espera – na verdade, teme-se – que o aluno saiba pensar no sentido político. Evita-se que o aluno venha a questionar a sociedade, sobretudo os privilégios da sociedade. Embora sempre se possa aventar que a melhoria da qualidade formal já seja um grande avanço, inclusive uma possível porta de entrada para a qualidade política por conta da exclusividade do conhecimento inovador, a iniciativa privada precisa deste efeito imbecilizador: impedir que a cidadania chegue ao ponto político da consciência crítica capaz de alternativa histórica (DEMO, 1996, p.122).

Democráticas são as sociedades e as escolas que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto das condições necessárias à emancipação humana. De acordo com Silva, “Educadoras e educadores precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadoras/es culturais envolvidas/os na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais” (1994, p.28).

Devemos começar a construir em nossas escolas uma educação democrática, igualitária, livre, que leve a criação de alternativas para a sociedade capitalista. Segundo Frei Betto:

Só há esperança para quem acredita que esse dilúvio não é capaz de inundar todos os sonhos e ousa navegar, ainda que soprem fracos os ventos, nas asas da solidariedade aos excluídos, da luta por justiça, do cultivo da ética, da defesa dos direitos humanos e da busca incansável de um mundo sem fronteiras também entre abastados e oprimidos. Mas isso é outra história, que exige muita fé e certa dose de coragem (1996, p.19).

Não se trata de adaptar a escola à sociedade, num processo de naturalização da exclusão, mas de contestar o instituído com práticas instituintes no sentido de transformá-la. A escola deve ser entendida como espaço social, de vivências com pluralidade cultural, contradições, conflitos, dissensos e consensos. Não há como reinventar a escola sem questionar a sociedade na qual está inserida.

A escola deveria representar um espaço de aprendizado de práticas solidárias e coletivas, construídas a partir da participação de todos os envolvidos. Nesse processo, não há receitas prontas, mas a serem elaboradas por aqueles que fazem a escola, de dentro dela. Não são os saberes e fazeres dos que pensam e decidem a escola, de fora dela, que poderão reinventá-la para tornar-se incluyente para uma maioria já excluída socialmente. Nesse processo, os professores vivenciam uma tensão entre o currículo oficial e uma percepção de que a escola tem uma função social mais abrangente; assim, desenvolvem propostas de inovação, como práticas *transgressoras*, por meio das quais tentam cumprir as funções cognitiva, cultural e socializadora da escola básica.

A qualidade na educação supõe a compreensão de que aprender produz inclusão social. Inclusão social é acesso efetivo a oportunidades e usufruto de bens, serviços e riquezas locais e societárias. Mas é também sentido de pertencimento. Assim, inclusão social não se faz somente com usufruto de serviços públicos; ou com crescimento econômico e emprego. Inclusão se faz, sobretudo com ganhos de aprendizagens substantivas, com circulação e acesso à cidade; com valores e sentido de pertencimento (CARVALHO, 2005, p.1).

Em determinadas situações históricas, como a que atravessamos nestas últimas décadas com a globalização excludente e o neoliberalismo, há pouca visibilidade de construção de uma via de inclusão de tantos e cada vez mais excluídos e marginalizados.

Os campos sociais e educacionais devem ser vistos como campos contestatórios, nos quais os grupos dominantes são obrigados a um trabalho permanente de convencimento ideológico para manter a sua hegemonia (GRAMSCI, 1991). Outras classes ou grupos sociais disputam visões distintas de um projeto político e social, expressando as contradições, os conflitos e as diferenças sociais. No entanto, as significações reprimidas na prática social

podem voltar com forças renovadas. Desse modo, queremos assinalar que não existe um determinismo nessas relações sociais que nos seus tensionamentos seja capaz de eternizar uma determinada realidade histórica e social e, no limite, anunciar o fim da história. Essas *relações conservadoras* podem contribuir para retardar, mas não para inviabilizar a mudança social.

De acordo com Rosar,

Nesta perspectiva, a utilização das novas tecnologias e de novas formas de gestão educacional adquire um conteúdo diverso do atual, pois se modifica a lógica da racionalidade capitalista, pela lógica da racionalidade da qualidade social. Em lugar da criação de ilhas de excelência, de um modelo de educação realizado pela implementação dos mecanismos diversos de privatização, seriam direcionados o sistema educacional e a organização escolar para realizar uma democratização plena da educação destinada à emancipação humana dos cidadãos (1999, p.98).

Vivemos numa situação em que a educação está sendo redefinida em termos essencialmente econômicos. Nesse sentido, é importante que a teorização crítica se afaste de uma formulação do problema que simplesmente reforce esse problema. Com isso, podemos dizer que a busca da qualidade na educação deve ser a busca da “construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição de poder” (MOTTA, 1984, p.94). Há a necessidade de que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico

produziu, dando os elementos necessários para que o indivíduo lute nos movimentos e nas organizações populares, ou seja, construa sua prática política.

Segundo Mészáros

O fetiche da qualidade deve prevalecer nas concepções teóricas articulares do ponto de vista do capital porque a quantidade comanda todas as relações no sistema de capital realmente existente. Mas isso não é tudo, pois reconhecer a validade da preocupação genuína com a qualidade, segundo uma linha radicalmente diferente daquela que encontramos nos processos quantificados de 'controle da qualidade' da produção capitalista, abriria um perigoso 'espaço teórico'. Perigoso porque admitir a legitimidade da preocupação com a qualidade em sentido substantivo resultaria forçosamente no reconhecimento, no mínimo implícito, da possibilidade de uma alternativa para o próprio sistema existente, sistema que é incompatível com a qualidade baseada em necessidades humanas e orientada para a produção de valores de uso (2002, p.947).

Este deve ser o ponto de partida na construção de uma alternativa histórica para a nossa sociedade, começando por uma educação de qualidade para todas as pessoas.

4.1 HISTÓRICO E CONTEXTO DO COLÉGIO

4.1.1 HISTÓRICO

O Colégio Dom Bosco foi criado pelas irmãs do Sacramento.

O lema das Irmãs do Sacramento Colégio foi herdado na cidade de Lyon,

Franga, pelo sr. André Cabral, no dia 20 de setembro de 1954. De Franga as

irmãs se dirigiram para o continente americano, buscando novas terras nos Estados

Unidos e Canadá.

No Canadá a organização teve um grande desenvolvimento. Com isso, as

irmãs buscaram expandir sua missão para outros países, entre eles o Brasil.



4 CONTEXTO DO COLÉGIO CRISTO REI E DO SEU PROGRAMA DA QUALIDADE

Neste capítulo, tentaremos mostrar o contexto no qual ocorreu o estudo de caso. Começaremos pelo histórico da escola e o contexto no qual ela se situa. Logo após, evidenciaremos os aspectos físicos e a organização administrativa. Em seguida, apontaremos os princípios e as finalidades do colégio. Por fim, apresentaremos o histórico do processo de implantação do programa de qualidade e o diagnóstico feito antes de ser implementado o programa pela GD Consultoria. Este último item se divide em quatro pontos: profissionais, prédios e equipamentos, metodologia e procedimentos, e meio ambiente.

4.1 HISTÓRICO E CONTEXTO DO COLÉGIO

4.1.1 HISTÓRICO

O Colégio Cristo Rei é mantido pelos Irmãos do Sagrado Coração.

O Instituto dos Irmãos do Sagrado Coração foi fundado na cidade de Lyon, França, pelo padre André Coindre, no dia 30 de setembro de 1824. Da França os irmãos se dirigiram para o continente americano, fundando obras nos Estados Unidos e no Canadá.

No Canadá a congregação teve um grande desenvolvimento. Com isso, os irmãos buscaram expandir sua missão para outros lugares, entre eles o Brasil.



Aqui, os irmãos chegaram em 1945, em Campanha – MG, quando no ano seguinte iniciam uma obra educacional.

No início de 1957, os Irmãos Louis Cadoret e Amadeu vieram a Marília, a convite do Bispo Dom Hugo Bressane de Araújo, completar a construção de uma escola em local designado para esta finalidade por Bento de Abreu Sampaio Vidal, fundador da cidade, e que se encontrava paralisada nas bases. Dom Hugo havia conhecido o trabalho dos Irmãos em Campanha – MG. No segundo semestre, experimentalmente, formou-se uma classe de admissão.

Em 1958, já com o prédio principal construído, iniciou-se a história escolar do colégio com duas salas de 5ª série com 25 alunos em cada uma.

A cada ano uma nova série se acrescentava à existente, até completar a 8ª série em 1961. Em 1962 inicia-se a 1ª série do ensino médio e, em 1964, completa-se com a 3ª série do mesmo nível de ensino.

Em 1973 iniciam-se as séries do ensino fundamental e, em 1982, as da educação infantil.

Na década de 1960, o número total de estudantes da escola era de aproximadamente 350 alunos. No início dos anos 1970, este total passou para 600 e, no final da década, era de 1200. Do final da década de 1980 até nossos dias, em torno de 1400 alunos têm estudado a cada ano no colégio.

Nos primeiros anos, a grande maioria dos professores era constituída por religiosos auxiliados por alguns leigos. Com o aumento do número de séries, cada vez mais leigos eram incorporados na vida do colégio, e atualmente todos os professores e funcionários da escola são leigos.



Em todos esses anos, a direção da escola foi exercida por um dos religiosos da Congregação dos Irmãos do Sagrado Coração.

O atual diretor, que teve várias passagens pelo Cristo Rei, em depoimento dado, destaca como significativo da história do colégio os seguintes aspectos¹²:

A fundação do Colégio desejada e suplicada pelo Bispo Dom Hugo que conhecia os Irmãos em Campanha e queria que eles viessem para Marília; a população de Marília sempre teve uma simpatia muito grande com essa obra educacional; a Banda Marcial foi um marco para o Colégio, a cidade e o Estado; a construção de espaço físico que a abertura progressiva dos cursos demandava (começou com o ginásio, depois o colegial, depois o primário e por fim a educação infantil); a introdução da chácara como extensão do projeto educacional; a construção de espaços culturais (biblioteca, laboratório de informática, auditórios) e recreativos (ginásio de esportes e campo de futebol) adequados; o projeto da qualidade total e certificação pela ISO 9001; a introdução da tecnologia (internet) no âmbito educacional e comercial; numerosas aprovações nos vestibulares das melhores universidades; e a estabilidade das pessoas que trabalham no Colégio (Diretor).

Já um outro religioso apontou como destaque “a fundação da Banda Marcial e do Grupo Escoteiro, a abertura da escola para meninas e o investimento feito em informática” (Irmão).

Os dois professores afirmam que os maiores destaques da história do Cristo Rei foram: “a implementação de todas as séries, do maternal ao cursinho e o trabalho dos leigos na escola” (Professor); “os aperfeiçoamentos que sempre aconteceram, a certificação ISO 9001 e a parceria com o Anglo” (Professora).

No depoimento da professora chamou atenção uma colocação a respeito das diferenças entre o Cristo Rei de hoje com o Cristo Rei do tempo em que ela começou a trabalhar na escola. Ela aponta que “naquele tempo a escola era uma casa para nós. Conhecíamos e tínhamos amizade com todos os professores e

¹² As informações que colocamos a seguir foram levantadas a partir de quatro depoimentos em julho de 2005: o atual diretor geral da escola – Diretor; um religioso aposentado, com 43 anos de atividades na escola – Irmão; um professor com 33 anos de casa – Professor; e uma professora da Educação Infantil que trabalha na escola há 30 anos – Professora.



funcionários. Hoje a escola cresceu e é como uma empresa". Observamos que no transcorrer da história a escola perdeu importantes elementos ligados ao relacionamento e ambiente de trabalho.

Na conversa com o Diretor, ele ressaltou a importância do Colégio Cristo Rei em Marília e região. Para ele,

É uma referência em educação, organização e desempenho; mantém ótimas relações e é respeitado pelos poderes públicos municipais; está inserido na comunidade local, cedendo suas dependências para atividades de lazer, cultural, recreativa, esportiva, religiosa e social; é uma entidade de excelente reputação, respeito e credibilidade na cidade; e, é uma escola de muita tradição e ao mesmo tempo de mentalidade moderna (Diretor).

Na mesma questão, para a Professora o Cristo Rei é importante porque "sempre está se atualizando, procurando melhorias e buscando qualidade no processo educativo" (Professora).

As quatro pessoas que deram depoimentos destacaram que o colégio tem uma importância significativa nas suas vidas. O Irmão menciona que foi importante, pois "pude preparar para uma vida feliz e bem realizada estes jovens que me foram confiados" (Irmão). Já o Professor afirma que

O Cristo Rei foi e é tudo para mim e minha família. Quase 34 anos de minha vida estão aqui dentro. Os meus filhos estudaram aqui e possuem gratas lembranças daqui. E além disso, graças ao salário que ganhei aqui pude dar aos meus entes mais queridos condições ideais de vida.

Um comentário comum, do Diretor e do Irmão, foi a grande satisfação que sentem quando "ex-alunos vêm rever a escola e encontram conhecidos de sua época e comentam dos tempos felizes que aqui passaram". Podemos afirmar que na sua história o Colégio Cristo Rei sempre procurou fazer um trabalho sério e foi significativo na vida de muitas pessoas.

4.1.2 CONTEXTO DO COLÉGIO

O colégio está situado num bairro próximo ao centro comercial da cidade.

Apesar de o bairro ser residencial, ali estão localizados também estabelecimentos comerciais, hospital, clínicas médicas e odontológicas, academias de ginástica, clube, restaurantes, igrejas e templos. Nas proximidades do colégio, há estabelecimentos de ensino público de educação infantil, de ensino fundamental e médio.

Os alunos são procedentes dos diversos bairros da cidade e também de cidades vizinhas, sendo a comunidade local constituída em sua maioria por classe média e média alta.

A escola atende alunos de ambos os sexos, fundamentalmente de famílias com nível sócio-econômico médio, médio-alto e alto. Geralmente, os pais exercem profissões liberais, das mais diversas, embora haja também comerciantes, industriais, professores e funcionários públicos. Aproximadamente 60% dos pais dos alunos da educação básica, têm escolaridade de nível superior completo. Os demais têm grau de instrução em nível de ensino médio, havendo um número reduzido de pais com nível de ensino fundamental (COLÉGIO CRISTO REI, 2003a, p.4).

A maioria das famílias tem plano de saúde para atendimento médico e hospitalar. Mas, em casos de urgência de acidentes acontecidos no estabelecimento de ensino, é utilizado o Seguro de Responsabilidade Civil da própria escola.

A maioria dos pais tem demonstrado interesse no acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo colégio, procurando atender às convocações feitas pela coordenação pedagógica e participando dos eventos programados.

A religião predominante da clientela escolar é a católica, mas também há outros credos religiosos.

4.2 ESTRUTURA FÍSICA E ADMINISTRATIVA

4.2.1 ASPECTOS FÍSICOS

O colégio ocupa vários prédios em alvenaria. São 32 salas de aula, com ventiladores no teto e algumas com ar climatizado.

Quanto aos recursos físicos e materiais, a escola possui ampla biblioteca, dois laboratórios de informática, laboratório de ciências, dois ginásios de esportes com quadras poliesportivas, pátios cobertos, dois auditórios com telões e multimídia, uma chácara, playground, anfiteatro, sala de artes, sala ambiente de ballet, diversas salas ambientes, setor de impressão e salas para os diversos setores administrativo-pedagógicos. Há de se ressaltar que o colégio é provedor Internet, disponibilizando acesso educacional para a escola.

A presença das tecnologias nas diversas áreas de conhecimentos em todos os níveis da educação básica vem ocorrendo há alguns anos. O uso de recursos de comunicação como vídeos e infográficos e recursos da multimídia e da Internet, as modernas técnicas de edição, de uso intensivo do computador, vem sendo oferecido aos alunos, atendendo à necessidade de uma compreensão contemporânea do universo físico, da vida planetária e da vida humana.

4.2.2 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

O Colégio Cristo Rei é organizado em setores e, como podemos observar no organograma (anexo 2), possui uma estrutura hierárquica clara.

Os setores ou departamentos são os seguintes:

1- Direção geral: responsável pela organização, supervisão e coordenação de todas as atividades no âmbito escolar. Busca promover a integração escola-família-comunidade.

2- Coordenação pedagógica: auxilia o diretor geral na supervisão, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades escolares.

3- Professores: corpo docente constituído de professores qualificados e capacitados incumbidos de zelar pelo plano de trabalho e cumpri-lo; ministrar aulas nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

4- Psicólogos: auxiliam o educando no seu desenvolvimento educacional e na sua socialização, favorecendo-lhe a maturidade e a harmonia no viver. Os psicólogos também são os responsáveis pela orientação educacional, que auxilia o educando no método e planejamento do estudo, orienta-o para o prosseguimento de estudos em nível superior, e para a realização profissional e para a vida.

5- Biblioteca: é o centro de leitura, consulta, pesquisa e estudo.



6- Secretaria: setor encarregado da execução de todos os trabalhos concernentes à escrituração, expedição, tramitação, guarda e arquivamento de documentos e correspondências do estabelecimento de ensino referentes à vida escolar dos alunos e à situação funcional dos colaboradores.

7- Tesouraria: setor encarregado das tarefas no âmbito financeiro e mensalidades escolares e do cumprimento das obrigações previdenciárias e trabalhistas relativas ao pessoal.

8- Informática: supervisiona os laboratórios, produz material de multimídia e estrutura os cursos de informática. O colégio é provedor Internet, serviço também disponibilizado para pessoas e empresas em geral.

9- Impressão: produz todo e qualquer material de apoio, provas e apostilas.

10-Qualidade: coordena todo o processo de implementação do programa de qualidade na escola, através do controle de documentos, registros, formulários, auditorias e treinamentos específicos.

11-Serviços gerais: englobam as tarefas de manutenção e limpeza da escola.

Podemos resumir que a escola está organizada administrativamente em cinco núcleos que se complementam: a direção geral, o técnico-pedagógico, o administrativo, o operacional e o corpo docente.

Como é expresso no Regimento Escolar, a direção “é o núcleo executivo que planeja, organiza, supervisiona, coordena, avalia e integra todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar”. (COLÉGIO CRISTO REI, 2003b,

p.5). A direção é sempre nomeada pela mantenedora da escola, e até hoje sempre foi um religioso que ocupou esse cargo.

O técnico-pedagógico tem como objetivo expresso “[...] elaborar, desenvolver e avaliar a Proposta Pedagógica, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem” (COLÉGIO CRISTO REI, 2003b, p.6). Fazem parte desse núcleo: as coordenações pedagógicas, psicólogas, biblioteca, informática e impressão.

O núcleo administrativo tem como função

“[...] oferecer suporte operacional às atividades educacionais, relativas a: documentação e escrituração escolar e do pessoal; organização e atualização dos arquivos; registro e controle de expedientes; e, registro e controle de recursos financeiros” (COLÉGIO CRISTO REI, 2003b, p.9).

Dele fazem parte a secretaria, a tesouraria e o setor pessoal.

O núcleo operacional tem a função de proporcionar apoio, auxiliar na manutenção e na limpeza do ambiente escolar. Conforme o Regimento, esse apoio se dá no: “controle das portarias, vigilância e atendimento dos alunos; limpeza, manutenção e conservação dos prédios escolares; e, controle, manutenção e conservação de mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos” (COLÉGIO CRISTO REI, 2003b, p.11).

Por fim, o corpo docente, “constituído de professores qualificados, habilitados ou devidamente autorizados em conformidade com as disposições legais e normas aplicáveis dos órgãos competentes” (COLÉGIO CRISTO REI, 2003b, p.11).

Segundo o atual diretor,

O colégio adota o Sistema Anglo de Ensino em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. É um material didático específico para cada etapa da aprendizagem, aliando tradição, organização,

seriedade e modernidade. No tocante aos recursos humanos, tem procurado compor a equipe com pessoal qualificado e competente, buscando a melhoria e formação contínua de seus profissionais (OLIVEIRA, 2004).

4.3 PRINCÍPIOS E FINALIDADES DO COLÉGIO

O Colégio Cristo Rei atua da educação infantil (maternal – alunos com três anos de idade) até o cursinho pré-vestibular. Inspirado “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade desenvolver o educando assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (COLÉGIO CRISTO REI, 2003b, p.4).

São três os instrumentos que expressam de maneira clara os princípios e os fins do colégio: a sua *missão*, a *política educacional* e os *objetivos da escola*.

Segundo a Proposta Pedagógica a missão do colégio é:

Inspirado em valores humanos e cristãos, num ambiente saudável e acolhedor, com tecnologia avançada, com métodos de vanguarda e profissionais competentes, tem por missão ser uma escola com qualidade e condições cada vez mais propícias à aprendizagem e à formação integral dos educandos para que estes se tornem líderes no futuro (COLÉGIO CRISTO REI, 2003a, p.9).

Podemos perceber, aqui, que a escola tem como objetivo “formar o cidadão”, mas no texto da sua missão está bem explícita a idéia de formar “líderes para o futuro”, expressando assim a necessidade da preparação dos filhos da classe dominante para a manutenção da estrutura e do poder do capital.

O texto da Política Educacional é formado por três partes: inicia contextualizando a realidade em que a escola se insere; em seguida, traz as dimensões que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem (ser uma

educação: integral, política, ética, profissional, social, cultural, religiosa e libertadora); e por fim, coloca as atitudes (ambiental, de avaliação e de atualização) necessárias para a operacionalização do processo ensino-aprendizagem.

O Colégio Cristo Rei possui objetivos gerais e específicos que “deverão convergir para os fins mais amplos da Educação Nacional, expressos na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para, de forma articulada, oferecer ao aluno uma educação equilibrada” (COLÉGIO CRISTO REI, 2003b, p.5).

É importante destacar que, dentro da questão dos princípios e fins da escola, na Proposta Pedagógica (2003a) constam também: o papel dos pais e responsáveis no processo educativo dos filhos; os direitos, os deveres e o que é vedado ao aluno, e os compromissos, os direitos e os deveres dos funcionários.

4.4 HISTÓRICO DO PROCESSO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DA QUALIDADE

No final do segundo semestre de 1995, a entidade mantenedora do colégio designou um novo diretor geral.

Com a leitura do livro “O desafio da educação - a Qualidade Total” de Kátia Issa Drügg e Dayse Domene Ortiz e um curso denominado *Resistência às mudanças*, ministrado por Kátia Issa Drügg, em São Paulo, o diretor do Colégio Cristo Rei tomou conhecimento de que as autoras do livro trabalhavam na *GD Assessoria e Consultoria em Educação S/C Ltda*, empresa que presta assessoria

na área educacional, no processo de qualidade total e na obtenção do certificado ISO 9001 (OLIVEIRA, 2004, p.1).

Após o curso, o diretor geral decidiu contratar a GD para orientar o processo de implantação da qualidade total no Colégio Cristo Rei.

Imediatamente após a elaboração da proposta de trabalho, iniciou-se a primeira fase do projeto: o diagnóstico da situação, que implicou a análise da instituição de ensino, sob o ponto de vista da qualidade em que a mesma se encontrava (OLIVEIRA, 2004, p.1). Foram entrevistados professores, funcionários, alunos e famílias, vendo a opinião de cada grupo sobre o andamento da escola e, com esses dados, foi elaborado o diagnóstico da escola para a implantação do programa de qualidade, que trabalharemos no próximo ponto desse capítulo. A fase marcou o período de dezembro de 1995 até março de 1996.

A segunda fase, marcada pelo período que compreendeu de abril a julho de 1996, foi de sensibilização para a implantação do programa de qualidade, quando ocorreu o treinamento das lideranças da escola (Grupo dos 10)¹³ e posteriormente de todos os funcionários e professores. Este treinamento constituiu-se de palestras, dinâmicas, projeções, leituras indicadas, organizadas por Kátia Issa Drügg e Dayse Domene Ortiz. Nesse período também foram elaboradas a Missão e a Política Educacional do Colégio Cristo Rei, com a participação de todos os componentes da escola.

Para a implantação do Programa de Qualidade Total, dois aspectos são vitais: a sensibilização e a preparação técnica. A sensibilização para determinado assunto ocorre ou por um processo de

¹³ O *Grupo dos 10* foi assim chamado, pois é formado por 10 pessoas: o diretor geral, o vice-diretor, diretor administrativo, a diretora pedagógica da educação infantil e ensino fundamental, o diretor pedagógico do ensino médio, o diretor pedagógico do cursinho, a secretária, a tesoureira, o coordenador da informática e o coordenador do setor de impressão.

familiarização, convivência com o assunto ou por um processo intencional. [...] Já a preparação técnica implica diferenciados e graduados estágios em relação ao assunto que se pretende dominar: conhecimento, incorporação, aprofundamento e aperfeiçoamento (GD, 1996, p.24).

A partir do final de 1996 e todo o ano de 1997, a escola trabalhou na elaboração do Referencial Analítico da Realidade Local, que evidenciava as atribuições de cada pessoa que trabalhava na escola, organizado por setor e função (por exemplo: as atribuições diárias, periódicas e esporádicas do coordenador pedagógico). Neste mesmo período aconteceram encontros de formação para a qualidade, recomendados e ministrados pela GD.

No final de 1997, iniciou-se o planejamento do trabalho do Programa 5S. O trabalho foi organizado pelo Grupo dos 10, com o auxílio dos professores e dos funcionários. O programa de sensibilização para o 5S foi implantado com os alunos e famílias a partir de abril de 1998.

No segundo semestre de 1998, o Grupo dos 10 trabalhou na elaboração do organograma da escola, dos Manuais de Procedimentos dos Setores. Compõem esses manuais: objetivos do setor, componentes, direitos e deveres, e descrição das atribuições de cada função do setor. Também, foi iniciada a elaboração do Manual da Qualidade, em que a escola descreve seu processo central, no caso o ensino, procurando atender a todas as exigências da Norma ISO 9001: requisitos, processo de entrada/matricula, níveis de ensino, avaliação, níveis de responsabilidade, recursos, busca da melhoria contínua e satisfação dos clientes internos e externos.

Em 1999, a escola continuou com a elaboração do Manual da Qualidade e dos Manuais de Procedimentos, fez uma sensibilização de toda a comunidade

educativa. Em outubro, recebeu a certificação ISO 9001, pela Fundação Vanzolini (USP).

Segundo o diretor da escola, nesse período de implantação do programa de qualidade, é importante ressaltar as quatro fases determinantes para o sucesso do trabalho:

Primeiro, a formação do time de trabalho, o momento da instituição investir em seus profissionais, buscando melhoria do clima organizacional, envolvimento e comprometimento de todos com os valores da empresa; segundo, é o pacto externo, o momento da instituição voltar-se para os seus clientes; terceiro é a organização do trabalho em si, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações; quarto é a fase em que se busca a melhoria contínua e vai se repetir indefinidamente (OLIVEIRA, 2004, p.1).

Já em outubro de 2002, a escola completou o primeiro contrato e fez a recertificação dentro da nova Norma ISO 9001:2000.

4.5 DIAGNÓSTICO DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DA QUALIDADE

Como afirmamos no item anterior, entre dezembro de 1995 e março de 1996 foi realizado o diagnóstico da situação do Colégio Cristo Rei para a implantação do programa de qualidade. O conhecimento desse trabalho é importante para o entendimento de todas as transformações e ações realizadas pelo programa de qualidade a partir da Norma ISO 9001. A maioria das informações aqui coletadas foi retirada do *Diagnóstico da Situação* (1996) elaborado pela *GD Consultoria em Educação* e expressa a opinião desta empresa.

A GD realizou este trabalho a partir dos seguintes conceitos, fundamentos, princípios e dimensões da qualidade total:

As organizações educacionais, assim como quaisquer outras áreas da atividade humana, têm, atualmente, como questão vital a qualidade e a satisfação dos clientes, da própria instituição e da sociedade. Conseqüência desta conscientização é a responsabilidade pela busca de formas de administração que assegurem a obtenção e manutenção destes benefícios. A gestão da qualidade, através da abordagem sistemática de seus aspectos, procura encorajar as organizações e seus responsáveis a administrarem suas atividades de modo mais eficaz. O comprometimento com os princípios da qualidade implica análise crítica e revisão de valores, princípios, visão de futuro e estratégias de ação para médio e longo prazos. A opção por mudanças e por novos compromissos é de responsabilidade inicial e indelegável da chefia maior que, em seguida, envolverá os demais. A primeira ação no processo de implantação da Qualidade Total é a elaboração do diagnóstico. Ação esta que se reveste de extrema importância, uma vez que determina o futuro caminho a ser percorrido (1996, p.11).

O diagnóstico teve a função de retratar o funcionamento da organização, indicando seus pontos positivos em termos de sucesso, bem como seus pontos frágeis. Buscou analisar todos os níveis da organização, desde as questões relativas a recursos materiais até as que tratam das relações de trabalho, pessoais e interpessoais; teve como propósito identificar as necessidades em nível de qualidade e produtividade, de forma a se poder definir qual a melhor filosofia e/ou programa a ser implantado dentro da empresa.

Cientes da necessidade de subsídios consistentes, além das percepções pessoais da liderança, para tomada de decisões amplas e profundas, é que ganha relevância o resultado do levantamento diagnóstico realizado. Visa o diagnóstico, fundamentalmente, conhecer os elementos da cultura organizacional do grupo que influenciam no estabelecimento de padrões, pela organização (GD, 1996, p.12)

Para se chegar a um diagnóstico buscou-se o envolvimento de todos os segmentos, utilizando diferentes recursos. Um trabalho de pesquisa que indicou as necessidades da organização foi feito através da aplicação da pesquisa de

opinião realizada por observação indireta – análise de documentos – e por observação direta – utilização de técnicas de observação, questionários e entrevistas – e foram colhidos os dados descritos a seguir. A coleta de informações foi complementada com dados do histórico, planos, serviços e produtos da organização. Ocorreram entrevistas com funcionários de todos os segmentos (GD, 1996, p.12).

Na elaboração dos questionários e entrevistas, a GD levou em conta as seguintes decisões:

a) que segmentos responderiam ao questionário; b) que tipo de questão seria utilizada, aberta ou de alternativas; c) quais os aspectos que seriam abordados; d) se os questionários seriam ou não identificados; e) quem aplicaria os questionários; f) que informações seriam dadas previamente à aplicação; g) qual a amostragem que seria tabulada; h) qual o nível de dificuldade das questões; i) e como seria selecionada a amostragem (GD, 1996, p.12)

O levantamento de dados realizou-se através de entrevistas, em que foram ouvidos 50 funcionários do colégio, envolvendo todos os segmentos. As perguntas foram selecionadas em função dos objetivos do levantamento de dados e levando em conta as seguintes características:

[...] a pessoa e a descrição de sua função; o relacionamento profissional com chefias e subordinados; a adequação dos recursos materiais e humanos que utiliza; as relações humanas; a carreira e o desenvolvimento profissional; a interferência no processo e produto final; e as dificuldades e as facilidades do trabalho (GD, 1996, p.12).

Outro instrumento utilizado para o levantamento de dados foi o questionário, respondido por: a- diretor geral e vice-diretor, quanto aos aspectos administrativos; b- diretores pedagógicos, quanto aos aspectos pedagógicos; c- coordenadores e seus auxiliares; d- psicólogos; f- professores: foram entregues a 100% dos professores, havendo um retorno, em tempo hábil, de 85,91%; g- pais:

foram entregues a 100% dos pais, havendo um retorno, em tempo hábil, de 10%;
h- alunos da 1ª série ao cursinho: foram entregues a 100% dos alunos, havendo um retorno, em tempo hábil, de 10,97%, sendo que de 1ª a 4ª série retornaram 11,14%, de 5ª a 8ª, 15,40%, e de ensino médio e cursinho, 6,76% (GD, 1996, p.13).

O diagnóstico resultou na elaboração de um relatório, do qual constaram os aspectos positivos que deviam ser reforçados durante todo o processo de implantação do programa de qualidade total e, os aspectos negativos nos quais se devia investir para obter um melhor desempenho, ou que deviam ser evitados.

A seguir tentaremos levantar as áreas teoricamente apontadas como principais, pelo relatório da GD, para se obter uma escola de qualidade: profissionais, métodos e procedimentos, prédio e equipamentos, e ambiente.

4.5.1 PROFISSIONAIS

A análise dos dados levantados pelo *diagnóstico* demonstrava que a escola contava com um quadro estável de profissionais, pois a maioria estava no estabelecimento há mais de cinco anos, fato esse que comprovava serem profissionais experientes. O colégio contava com a disponibilidade pessoal de seus funcionários para desenvolvimento do trabalho, mas a falta de um plano de carreira e de salários claramente definido gerava insegurança, diminuindo a participação (GD, 1996, p.13).

A estrutura organizacional não é clara para todos, pois, a maioria sabe a quem se reportar no momento de solucionar problemas, conhece a chefia imediata, mas desconhece a estrutura geral. É importante ressaltar que os funcionários, de modo geral, reconhecem a chefia imediata como líder. Não desenvolvem um trabalho com parceiros. O que se vê é cada um mergulhado em sua própria área e constata-se também dissidências dentro de uma mesma área de atuação, como a área de Educação Física, por exemplo. Em alguns casos, cargos e funções não têm a devida

correspondência, sendo que o profissional pode ocupar um determinado cargo e desempenhar funções de um outro (GD, 1996, p.13).

Percebe-se, pelo levantamento de dados, que todos aprovavam os cursos de atualização profissional oferecidos pela escola, reconhecendo a necessidade de reciclagem sistemática.

No diagnóstico, há uma clara separação entre os setores da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e cursinho. Muitos profissionais mal se conheciam. Faltava articulação entre os cursos e os períodos. Os professores apontavam a necessidade de integração vertical por área (GD, 1996, p. 13).

A pesquisa indica que não havia reuniões formais sistemáticas entre os diretores pedagógicos, os quais foram unânimes em registrar que o contato, quando ocorria, era informal. Tal ausência de trabalho conjunto gerava direções muito diferenciadas em cada nível de ensino.

A falta de trabalho conjunto sistemático está registrada também na coordenação. Há um contato constante entre coordenador e diretor de cada curso, mas não entre os coordenadores. Os questionários indicam divergências quanto à visão de educação, conceito de aprendizagem, metodologia, visão do educando e avaliação. Cada professor tem uma visão pessoal e individual do Homem que deseja formar e do tipo de Educação que precisa dar. A construção coletiva destes propósitos é que geram a unidade de pensamento e ações e promovem a identidade com a instituição. Há que se destacar os psicólogos, que formam uma verdadeira equipe, com proposta comum de trabalho, a partir de planejamento em reuniões semanais. No entanto, existe um distanciamento entre a equipe e os demais profissionais. O que se observa é uma falta de esclarecimentos quanto ao trabalho da equipe. Embora os professores mantenham boa relação com os psicólogos, não demonstram clareza quanto ao trabalho deles (GD, 1996, p.13).

No relatório observa-se a necessidade de um trabalho de integração, que possa gerar uma visão global do colégio, entre os diversos setores.

Como não estavam definidas a Missão e a Visão de Futuro do Colégio, perdeu-se a oportunidade de construir a identidade grupal e institucional, dificultando o envolvimento e o comprometimento das pessoas. Nem todos participavam efetivamente da elaboração dos planejamentos, o que reforça a dicotomia: há um planejamento e há aqueles que realizam. Com isto os profissionais acomodavam-se, não se comprometendo, não se responsabilizando pelo processo, nem pelo produto global, limitavam-se apenas ao desempenho de um trabalho compartimentado. Cabe ressaltar que o planejamento geral do colégio era praticamente desconhecido por todos. "É significativo registrar que houve um grande número de respostas em branco, outro tanto afirmando o desconhecimento. E, entre os que afirmam conhecê-lo, alguns consideram-no deficitário e, outros, ótimo" (GD, 1996, p.13).

Destacou-se como indicador positivo do colégio a organização e a certeza de uma administração séria feita pela mantenedora. De um modo geral, registrou-se um bom relacionamento entre os profissionais. No entanto, é curioso notar como a questão da comunicação era um problema sério no colégio. Hierarquicamente, registrava-se a falta de informações. Horizontalmente, não havia fluência entre os profissionais. Poucos consideravam a comunicação boa. Ao que parece, o fluxo de comunicação ficava muito por conta do informal, do espontâneo (GD, 1996, p.13).

Quanto à concepção curricular adotada pela escola, havia divergências até mesmo entre os responsáveis pela parte pedagógica.

Alguns consideram o aprendizado como um processo, outros como produto. A maioria salienta a importância do contexto, mas afirma que a ênfase está em um conteúdo pré-determinado. Essa dicotomia aparece também na questão da avaliação. De modo geral, os profissionais estão dispostos a colaborar com o trabalho

do colégio. No entanto, é preciso buscar formas de atuação que possam utilizar esse potencial de motivação, envolvimento e comprometimento (GD, 1996, p.13).

A nova direção foi considerada sempre presente e disponível. Era reconhecida sua competência e afirmavam ter esperança em solucionar os problemas, buscando melhorias para o Colégio (GD, 1996, p.14).

A qualidade do desempenho profissional de todos os funcionários também foi criticada pelos próprios funcionários. A seleção, o treinamento e o salário são as causas mais apontadas como responsáveis por esta falha. Para que se promova uma adequada formação profissional, fica claro, pelo relatório, que “é necessário efetivar oportunidades de participação e assessorar de forma competente o trabalho técnico, oferecendo condições de estudos teóricos e reflexão sobre a prática. É fundamental programar reuniões pedagógicas periódicas” (GD, 1996, p.14).

A GD Consultoria concluiu esse item do relatório do diagnóstico, evidenciando que

Indicadores demonstram serem a falta de integração, a falta de um fluxo e a falta de um plano de carreira e de uma política salarial os pontos frágeis da organização, no momento. Para fortalecê-los: 1- é necessário definir-se a Missão do Colégio; 2- é necessário instituir-se um plano de cargos e salários que gere motivação; 3- é necessário criar-se mecanismos que possam aproveitar melhor o envolvimento e o comprometimento dos profissionais; 4- é preciso definir-se um plano de reconhecimento profissional; 5- é necessário incentivar a participação de todos no trabalho conjunto, em relação ao todo da escola; 6- é necessário estabelecer o fluxo de comunicação entre os segmentos; 7- é necessário aumentar o número de reuniões gerais (GD, 1996, p.15).

4.5.2 PRÉDIOS E EQUIPAMENTOS

O prédio em que funciona o colégio foi visto pelos usuários como bom, adequado, grande, bonito e, acima de tudo, organizado. Em relação às salas de

aulas, as maiores restrições foram quanto aos ventiladores, que "são barulhentos e fracos", deixando as salas "muito abafadas". Uma outra solicitação freqüente foi a restauração das lousas, que deveriam ser reformadas ou substituídas por outras mais modernas. As cortinas também foram alvo de solicitações, pois, estando "sujas e rasgadas", era preciso trocar ou "tentar bloquear o sol sem, contudo, atrapalhar a iluminação natural (toldos)", e, ainda, "carteiras péssimas", "velhas e sem conforto" (GD, 1996, p.16).

Quanto à biblioteca, além da sugestão de redimensionar o espaço, separando trabalho individual e trabalho em grupo, aponta-se também a necessidade de investir mais na biblioteca e contratar um bibliotecário formado. O serviço de limpeza é considerado, por todos, muito bom. Apenas em relação aos bebedouros, para os quais se sugere limpeza e água filtrada. Sugerem-se também mais bebedouros no pavimento superior (GD, 1996, p.16).

O material didático é considerado bom pelos alunos, no entanto "é significativo o número de alunos que o acham pesado, em especial, a 5ª e 6ª séries. É muito e a mochila fica pesada" (GD, 1996, p.15).

A GD concluiu, a respeito desse item, que:

1- é necessário providenciar-se a troca do mobiliário das salas de aulas; 2- é necessário verificar-se as condições da quadra esportiva; 3- é necessário replanejar a biblioteca, em termos de espaço e de uso; 4- é necessário rever, junto aos professores, o material que o aluno leva para a escola no dia-a-dia; 5- é necessário aumentar o número de bebedouros, em especial, no pavimento superior (GD, 1996, p.16).

4.5.3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Das respostas dadas pelos profissionais, destacam-se as observações que comprometem a eficiência e eficácia do sistema.



Os profissionais, em sua maioria, desconheciam o Plano de Curso e o Planejamento Geral, mesmo sendo documentos básicos para o funcionamento do colégio e exigidos pela legislação.

Quanto ao Planejamento Geral e ao Planejamento Anual, houve um grande número de questionários sem resposta, e muitos afirmaram total desconhecimento:

'Não somos consultados, parece eficiente'. Aqueles que se manifestaram o consideram bom e ótimo, organizado, pertinente e funcional. Apontam falta de continuidade no trabalho. Percebe-se uma grande variedade de opiniões. O que se observa é a sua valorização em termos do conteúdo, tanto em seus aspectos positivos, como nos negativos. Eis algumas afirmações em relação a essa questão: 'importante para nos situar dentro do conteúdo'; 'falta articulação entre os assuntos'; 'é bom, seguindo os tópicos a serem dados'; 'cada vez mais difícil de tudo ser dado, muito embora já tenha sido encurtada a programação anual' (GD, 1996, p.16).

Ao mesmo tempo, era também considerado eficiente, eficaz, porque os objetivos eram alcançados. Flexível e atual, porque sempre estava sendo revisto. Embora o professor pudesse alterá-lo, quando sentisse necessidade, não eram feitas alterações por falta de reuniões pedagógicas, por falta de conhecimentos e por falta de discussões pedagógicas entre os diferentes professores (GD, 1996, p.17).

O Plano de Aula também era objeto de diferentes opiniões, sendo considerado eficiente. Eram afirmações referentes ao Plano de Aula: "cada professor trabalha à sua maneira"; "a aula é planejada de acordo com o plano anual"; "o sistema de esquema de trabalho semanal é muito prático" (GD, 1996, p.17).

A maioria dos docentes não se manifestou a respeito da Organização Curricular. Dos poucos que responderam, alguns colocaram que havia a

necessidade de revisão e outros que a organização curricular era considerada boa (GD, 1996, p.17).

Na opinião dos profissionais, as reuniões pedagógicas eram importantes e necessárias para troca de experiências e reciclagem profissional.

As reuniões existentes são produtivas, mas são poucas para atender a complexidade do processo pedagógico. As orientações são feitas através de contatos individuais, que não atendem a todas as necessidades profissionais. Encontros sistemáticos e periódicos são uma necessidade. O corpo docente solicita palestras, grupos para aperfeiçoamento e troca de experiências (GD,1996,p.17).

Segundo o Relatório da GD (1996, p.18), havia necessidade de reuniões administrativas periódicas, para melhorar funcionamento do colégio, bem como promover a integração dos diferentes setores. Algumas tarefas ficavam prejudicadas, por falta de orientação e conhecimento. O sistema de avaliação, baseado em provas e exames, precisava de mudanças, segundo alguns professores. Havia uma preocupação marcante com o produto final. Sugeria-se que sejam mais freqüentes. As reuniões com pais eram uma forma de contato do colégio com a família muito valorizada por ambos; era considerado essencial o contato direto entre pais e professores. As formas de comunicação interna utilizadas rotineiramente eram consideradas falhas, principalmente entre segmentos diferentes. Havia muita autonomia para os diretores pedagógicos, o que era prejudicial, visto não haver planejamento conjunto e reuniões periódicas.

Na análise dos dados sobre *os métodos e os procedimentos* adotados, a GD concluiu que:

Eles são uma das causas da fragilidade atual da organização. É necessária: a construção coletiva da Missão da Escola; a construção coletiva do Projeto Educacional; implementarem-se a identidade e a integração das pessoas com a instituição; o investimento no aperfeiçoamento técnico da equipe; planejamento das ações para estabelecimento de objetivos, metas e estratégias

de atuação, que deverão ser acompanhadas e avaliadas responsabilmente; o investimento na capacitação da equipe, pois uma atuação eficiente e eficaz dos profissionais está na dependência direta da competência e esta só pode ser adquirida pelo esforço pessoal constante e pelas oportunidades oferecidas pela organização (1996, p.20-21).

4.5.4 MEIO AMBIENTE

O ambiente de trabalho, a satisfação das necessidades das pessoas (cliente interno e externo), a motivação para o trabalho fazem parte do clima organizacional da instituição.

Segundo a GD, o clima organizacional da instituição apresentava, no contexto geral, aspectos muito positivos. Inúmeros fatores são citados pelas pessoas que nele trabalham, tais como: o relacionamento humano - educado e respeitoso; a seriedade profissional; a condução e a seriedade no trato das relações trabalhistas; a preocupação com a qualidade das condições físicas e dos materiais pedagógicos; o envolvimento da direção e a busca constante de eficiência, eficácia e melhoria na área administrativa e pedagógica (1996, p.21).

Analisando os questionários da GD Consultoria, percebemos que os profissionais afirmavam que valores como competência, dedicação, eficiência e obediência não eram valorizados pela direção, embora cultivados e vivenciados pelos componentes da organização. Reconheciam que existia um reconhecimento profissional, mas que poderia ser melhor: "a escola valoriza e premia mais o professor de ensino médio"; "há valorização, mas muitas vezes temos necessidades materiais" (GD, 1996, p.22).

A interação dos professores e funcionários com os alunos e pais foi considerada muito boa. Reconheceu-se a importância dos eventos esportivos e encontros na chácara para intensificar a interação.



Foram avaliados como adequados às condições físicas de trabalho os materiais necessários existentes.

Apontou-se a necessidade de reflexão conjunta sobre os objetivos, ideais e valores profissionais para desenvolver maior afinidade e identidade de pensamentos e atitudes dentro das equipes.

Os professores enfatizaram a dificuldade de trabalhar em equipe. Sugeriram a adoção de novas formas de trabalho: "definir novas linhas de trabalho e estimular os pares a trocarem idéias, porque a experiência de um enriquece a todos". Alguns consideram que "faltam atividades extra-classe para intensificar a relação professor/aluno". Os pais mostram-se satisfeitos com o atendimento que recebem no Colégio, que é "excelente, atencioso, cordial e prestativo". (GD, 1996, p.22).

Segundo o relatório, era facilmente perceptível que os pais colocavam, com muita ênfase e clareza, o quanto gostavam e admiravam a escola. Eram numerosas as sugestões oferecidas para aperfeiçoar o seu trabalho. A boa vontade em colaborar era um ponto importantíssimo, que precisava ser explorado no sentido de torná-los cada vez mais parceiros. A riqueza do retorno ao questionamento demonstrou o quanto este contato poderia crescer, apesar de ficar clara a falta de conhecimento pedagógico para possibilitar a análise do processo educacional (GD, 1996, p.23).

Concluindo esse item, a GD relatou que:

O Clima Organizacional é outro ponto frágil do sistema. As relações humanas estão presas, exclusivamente, pelo vínculo profissional. As necessidades do cliente interno precisam ser urgentemente consideradas e atendidas. Sabe-se que o ser humano possui necessidades básicas fundamentais, que quando eficientemente gerenciadas são altamente motivadoras. Profissionais motivados sentir-se-ão felizes e integrados à organização. É necessário: oferecer-se oportunidades para que os profissionais sintam-se seguros em seus empregos, desenvolvam o sentimento de



pertencer ao grupo e ser socialmente aceitos, assumam responsabilidades desenvolvendo a autoconfiança e autonomia, participem criativamente expondo seu potencial e crescendo interiormente; investir-se em educação e treinamento, de forma organizada e sistemática, transformando esta proposta em um grande Projeto da Área Pedagógica; um trabalho de implantação e implementação dos "5S" (GD, 1996, p. 23).



5 O COLÉGIO CRISTO REI E A NORMA ISO 9001

Neste capítulo, buscamos analisar o processo de implantação do programa de qualidade do Colégio Cristo Rei, tratando de três grandes categorias: a organização da escola; as relações de poder; e a escola e a qualidade. Ao analisar essas categorias, mencionamos o que Gadotti (1995) aponta como sendo os grandes princípios básicos que devem reger a administração de um sistema único e descentralizado de ensino: a gestão democrática, a comunicação direta com as pessoas, a autonomia da escola e a avaliação permanente do desempenho escolar. A gestão democrática supõe a descentralização do poder da unidade escolar, eliminando as incontáveis instâncias de poder intermediário. A comunicação direta com as pessoas parte do pressuposto de que a escola é o *locus* central da educação e, por isso, deve tornar-se o pólo irradiador da cultura, para reproduzi-la e elaborá-la. A autonomia implica que cada escola tenha poder para escolher e elaborar seu próprio projeto educativo. A avaliação permanente do desempenho escolar precisa tornar-se parte essencial de seu projeto educativo para adquirir um sentido emancipatório. Finalmente, cabe lembrar que a educação é um processo coletivo. Pais e escolas têm responsabilidades legais em relação à educação das crianças, mas esta ocorre tanto dentro como fora da escola. A coordenação destes elementos da educação é importante, pois é no

colegiado da escola que pais e educadores profissionais se encontram para definir os rumos do processo educacional.

5.1 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Como descrevemos no capítulo anterior, o Colégio Cristo Rei possui uma organização baseada em onze setores e uma atuação nos níveis de ensino que vai da educação infantil ao cursinho no final do ensino médio. Aqui analisaremos a questão da infra-estrutura, dos recursos humanos e da estrutura de poder.

5.1.1 INFRA-ESTRUTURA

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁴, considera-se à infra-estrutura o conjunto de recursos materiais e técnicos necessários ao bom funcionamento da escola. Também faz parte o conjunto de instalações físicas e de recursos institucionais que dão suporte às atividades acadêmicas e ao bom funcionamento da instituição.

Na avaliação da infra-estrutura, como observamos na tabela abaixo, a maioria dos profissionais afirma que o programa da qualidade trouxe melhorias para a escola.

Tabela 1 – Infra-estrutura

Dado	Percentual
Houve melhorias	85,8
Não houve melhorias	02,8
Não responderam	11,4
Total	100,0

Observando a infra-estrutura da escola após a implantação do programa da qualidade ISO 9001, podemos destacar que houve a melhoria no ambiente e na estrutura física, reformas e pinturas de todos os setores, aquisição de

¹⁴ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 09 out. 2005.



equipamentos didáticos e de segurança. Um professor escreve que o visual da escola ficou com “ambientes mais agradáveis, práticos, aconchegantes, limpos [...] a imagem e visual da escola ficou 100%” (P1)¹⁵. Outro professor destaca que “melhorou o acesso aos deficientes, identificação dos setores, reformas nas salas de aula e dos professores e ambiente mais favorável ao nosso trabalho” (P15).

Fica claro que, em termos de infra-estrutura, o programa da qualidade trouxe muitas melhorias para o colégio, especialmente no que se refere às reformas, segurança e melhoria no ambiente de trabalho e de convivência. Porém, elas não vieram apenas em função do programa da qualidade, pois a escola sempre teve uma boa infra-estrutura. Como afirma um membro do Grupo dos 10 (Gd10), “sempre tivemos uma escola muito bem estruturada, mas com a ISO isso melhorou ainda mais” (G1).

Uma pessoa afirmou: “não pude ver melhorias” (F2). Ressaltamos que o funcionário esteve presente em todo o processo de implantação, pois está na escola há 15 anos. Dessa forma, a sua resposta pode significar que nada viu que se destacasse ou que não teve vontade de responder sobre esse assunto ou, ainda, que não está satisfeito com o programa da qualidade e só mostrou sua insatisfação.

5.1.2 RECURSOS HUMANOS E ESTRUTURA DO PODER

5.1.2.1 AS RELAÇÕES E AMBIENTE HUMANO DE TRABALHO

Alguns filósofos da educação buscam descartar a participação e a democracia nas organizações escolares em prol do argumento da eficiência.

Michels é um desses pensadores. Segundo o autor,

¹⁵ P1 – Professor número 1 que respondeu ao questionário, preenchido em abril de 2004. O número é a ordem de classificação das respostas. As classificações são: D - representante da direção geral, G – pertencentes ao Grupo dos 10, P - professores e F - funcionários.

O tamanho e a complexidade das organizações modernas são tais que requerem competência técnica para assegurar a consecução de seus objetivos. Ora, tentar envolver todos os membros da organização na tomada de decisão levará ao amadorismo e confusão neste processo (1958, p.38).

Em sentido oposto, Fischer e Siriaani afirmam que “a participação encoraja e desperta o compromisso com os objetivos comuns formulados pelos próprios participantes” (1984, p.71).

Na opinião dos profissionais do Colégio Cristo Rei, o programa da qualidade interferiu no ambiente humano e nas relações de trabalho, mas como podemos ver na tabela abaixo, a diferença entre quem percebeu as interferências como positivas ou como negativas é muito pequena.

Tabela 2 – Ambiente humano e relações de trabalho

Dado	Percentual
A ISO interferiu positivamente	40,0
A ISO interferiu negativamente	42,8
Não responderam	17,2
Total	100,0

Um maior número de encontros/cursos que aconteceram durante toda implantação foi o ponto destacado pelas pessoas que afirmaram que o programa da ISO 9001 interferiu positivamente no ambiente humano e nas relações da escola. Um membro do Gd10 afirma que “através de cursos, encontros e reuniões tivemos mais momentos de descontração e contato com as pessoas dos outros setores que não falamos todos os dias” (G1). Um outro aspecto destacado é que ocorreu uma melhoria nas relações internas da escola. “[...] as pessoas estão tentando ter um relacionamento melhor” (F2). No mesmo sentido, um membro do Gd10 afirma que “houve muitas melhorias, especialmente nas relações interpessoais” (G3). Percebemos que a tônica fica nos momentos em que acontecem as relações interpessoais e intergrupais. As pessoas valorizam mais

os momentos de encontro em que podem conversar com os seus pares. Porém, do nosso ponto de vista, esses momentos são utilizados como ponto de motivação para a implementação do controle do trabalho proposto pela Norma ISO 9001.

Neste sentido, segundo Enguita,

[...] os traços recompensados nos níveis inferiores da educação e do trabalho são os que correspondem à atitude de submissão (trabalhar constantemente de acordo com normas impostas), nos níveis intermediários os que constituem uma atitude de seriedade e confiabilidade (ser capaz de trabalhar sem uma supervisão constante, mas com objetivos fixados pela autoridade); e, nos níveis superiores a iniciativa ou autonomia (controlar os fins e o processo do próprio trabalho, mas tendo interiorizado os fins da organização) (1989, p.153).

Dentre as críticas das pessoas que afirmam que o programa da qualidade não trouxe melhorias nas relações e no ambiente humano da escola, podemos destacar a principal: as relações humanas no colégio não vão bem. Existem muitos grupinhos e o ambiente humano foi deixado para trás, como afirma um professor: “o ambiente humano não foi muito bem trabalhado, não houve melhorias significativas, não conseguimos montar um time” (P4). Outro professor afirma: “acho que piorou, cada um só faz o seu trabalho. Este é o pior aspecto da QT” (P11).

A divisão entre os setores e a falta de cooperação entre as diversas coordenações é outro aspecto que dificulta as relações de trabalho. “Houve pouca melhoria no relacionamento humano, já que as coordenações parecem que não se entendem entre si, isso dificulta o relacionamento” (P1).

Um professor aponta: “não sinto adesão majoritária dos professores ao programa” (P7). Parece-nos que, de acordo com a percepção dos sujeitos, a implementação do programa foi uma decisão imposta pela mantenedora, as

peças não foram consultadas. Como contratados e sem garantia de emprego, não tiveram outra escolha a não ser aceitar.

Um aspecto importante que ainda afeta muito as relações entre os profissionais do colégio foi o acordo para redução salarial, que houve em 2003. Isso “trouxe insatisfações generalizadas” (P15) e “esse aspecto prejudicou a parte humana da escola” (P2). Muitas pessoas não concordam com a redução salarial que houve, especialmente os professores do ensino médio e cursinho, que mais perderam.

O acordo salarial de 2003 foi proposto pela direção/mantenedora para que a escola pudesse dar às famílias um desconto nas mensalidades. Com isso poderia ter mais alunos e uma *folga de caixa*, já que as escolas particulares estavam passando por uma crise. Houve redução de salários para os funcionários e redução no valor da hora-aula dos professores do ensino médio e cursinho. (Existia uma diferença grande entre esse grupo e os professores das séries anteriores.) O acordo foi feito através do sindicato dos trabalhadores do ensino (escolas particulares) e foi aceito por mais de 70% dos professores e funcionários da escola. Isso ocorreu porque a maioria preferiu assinar o acordo a perder o emprego.

Podemos afirmar que a questão das relações humanas não é uma das preocupações especiais do programa da qualidade ISO 9001. A atenção está voltada para a parte administrativa ou burocrática da escola, em especial para a parte financeira.

Por fim, como podemos observar na tabela 2, um percentual significativo (17,2%) dos sujeitos não se manifestou sobre esse assunto. É difícil saber por que várias pessoas não se manifestaram sobre um assunto importante para a sua

vida profissional. Pelo que sentimos no ambiente da escola, elas sabem que é um assunto importante, mas preferem não se manifestar por medo de que isso possa prejudicar o seu emprego.

As relações humanas e o ambiente de trabalho se transformaram a partir do programa da qualidade ISO 9001, que traz uma valorização técnica e hierárquica em detrimento de uma real participação das pessoas no seu ambiente de trabalho. As pessoas são convidadas a participar, mas não possuem influência nos processos decisórios, é uma participação formal.

5.1.2.2 ORGANIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA

No item da organização, queremos apontar os avanços e os problemas que o programa da qualidade trouxe para a escola e o organograma montado a partir dele.

Ao discutir essa categoria, devemos levar em conta a crítica à concepção tecnocrática da educação, na relação entre a organização em si e os fins que se propõe. Segundo Enguita,

[...] na crítica das predições da concepção tecnocrática da escola, se sustenta que esta não cumpre as funções de desenvolvimento pessoal e garantia da igualdade de oportunidades sociais que geralmente se lhe atribuem, mas, em primeiro lugar e sobretudo, as de legitimar a ordem social existente, socializar a força de trabalho de acordo com o lugar que vai ocupar, estratificar e fragmentar os trabalhadores e reconciliar as pessoas com seu destino social (1989, p.151).

Enguita (1989, p.158) menciona que a escola representa o primeiro contato da criança com uma instituição formal e/ou burocrática, com uma organização. Com isso a forma como a escola está organizada e como funciona no seu dia-a-dia vão servir de modelo e de referência para a maioria das crianças. Podemos desenvolver atitudes de participação e cidadania ou atitudes que levam à submissão e ao conformismo na sociedade capitalista.

Segundo Dal Ri,

A organização e a gestão da escola são elementos fundamentais de qualquer sistema de ensino, pois dependendo de como elas se dão, a vivência na escola pode ser mais ou menos democrática ou não democrática (2004, p. 213).

Na questão da organização, buscamos levantar junto aos profissionais do Colégio Cristo Rei os avanços e os problemas que o programa da qualidade trouxe. Como veremos nas tabelas 3 e 4, mesmo parecendo contraditório, a maioria afirma que houve avanços e houve problemas. São, na grande maioria, os mesmos sujeitos que fazem as duas afirmações.

Primeiramente, podemos perceber que para a maioria dos profissionais do Colégio Cristo Rei, a implantação do Programa da Qualidade ISO 9001 trouxe avanços e uma maior organização geral da escola, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 3 – Avanços na organização geral

Dado	Percentual
Sim, a ISO trouxe avanços.	60,0
Sim, a ISO trouxe avanços, mas a escola já era organizada.	20,0
Não responderam.	20,0
Total	100,0

Vários profissionais afirmam que a ISO 9001 trouxe avanços, mas que o colégio já possuía uma boa organização antes do processo da qualidade. Podemos constatar esse fato pelas seguintes citações: “sempre foi organizada” (P5 e P15); “já era bem organizada, mas que a ISO veio a acrescentar” (P3 e P16).

A organização de maneira geral aparece como uma grande contribuição do programa da qualidade, como destacaram vários profissionais da escola:

“Trouxe definição de atividades e requisitos para cada área e estabeleceu melhor organização e melhor ambiente” (D1).

“Criou o cronograma de atividades para o ano letivo, reuniões periódicas, Grupo dos 10 e pedagógico, maior compromisso de cada funcionário com a escola e definição da política e missão da escola” (G3).

“Teve maior satisfação e envolvimento na organização e estruturação” (F2).

Um membro do Gd10 ressalta a melhoria na comunicação e na oportunidade de aperfeiçoamento que o processo da ISO trouxe. “Há uma comunicação maior e oportunidade de todos aprenderem e fazer cursos, do faxineiro ao diretor” (G1).

Um outro membro do Gd10 ressalta a melhor organização da parte burocrática da escola. “Segundo meu ponto de vista os avanços na organização são o maior ganho. A regulamentação, arquivos/registros e documentos eram falhos e, a partir da QT, foram organizados, e com isso estamos buscando a melhoria contínua” (G2). No mesmo sentido, um professor aponta que “a escola passou a ter um procedimento mais uniforme e mais organizado, passou a agir como empresa” (P1). Já outro professor destaca a “mobilização de todos na busca da excelência” (P9).

Observamos aqui que o foco central do programa da qualidade é a busca de uma melhor organização administrativa e burocrática da escola, a partir da idéia de mercado. Como observamos logo acima, a escola passa a *agir como uma empresa* e os termos *excelência* e *melhoria contínua* reforçam essa afirmação.

Ao avaliar se a implantação do Programa da Qualidade ISO 9001 trouxe problemas para a organização geral da escola, a opinião da maioria dos profissionais do Colégio Cristo Rei é a de que isso ocorreu.

Tabela 4 – Problemas na organização geral

Dado	Percentual
Sim, a ISO trouxe problemas.	48,6
A ISO não trouxe problemas.	14,2
Não responderam.	37,2
Total	100,0

Percebemos a dificuldade das pessoas para enfrentarem as mudanças. Um professor aponta “a falta de engajamento de algumas pessoas no processo de mudança” (P8). Um representante da direção geral também cita esse mesmo problema, “a necessidade de vencer as resistências para as mudanças” (D1).

Outras pessoas afirmam que houve problemas pela “falta de integração concreta entre as pessoas e setores” (P10), e porque “mexer com grupo heterogêneo como o nosso é muito difícil” (P1). Podemos concluir que, diante da realidade da escola, ter um *grupo heterogêneo* é normal, levando em conta que existem quase 100 pessoas trabalhando, com concepções e idéias diferentes.

Um funcionário citou “a falta de um almoxarifado central” (F7), como um dos problemas que prejudica uma melhor organização da escola.

Cinco pessoas afirmaram simplesmente que “não houve problemas” (P5, P14, F2, F8 e F11), sem expressar outros comentários a respeito da relação entre a ISO e a organização da escola.

Devemos destacar também, analisando a tabela 4, o grande percentual de pessoas (37,2%) que não emitiram opinião sobre esse item. Percebemos que muitos não quiseram se manifestar sobre o assunto e outros, simplesmente não observaram problemas durante a implantação do referido programa.

Dois aspectos, apesar de não fazerem parte da questão da organização, foram apontados e são importantes. É a idéia dos custos de um programa da qualidade, e a burocracia e o tempo gasto com ele.

A primeira idéia foi levantada pelo membro da direção da escola. De acordo com ele, uma dos problemas foi “o gasto financeiro considerável para adequar o ambiente externo e pagar as auditorias” (D1). Segundo dados levantados junto a essa pessoa, o custo gira em torno de R\$ 17.000,00 ao ano. Um valor considerável para uma instituição de ensino do porte do Colégio.

Já a respeito da segunda idéia, alguns profissionais destacam a burocracia e o grande tempo gasto na elaboração da documentação do programa da qualidade, como um dos maiores problemas do programa da qualidade. “[...] ficamos muito presos aos manuais” (P3); “os dados coincidem entre os diversos documentos e registros” (F3); e “a dificuldade maior foi na parte burocrática, porque em todos os setores tudo deveria estar conforme o manual” (P9).

Abordamos um último e importante elemento dentro da questão da Organização Geral, ou seja, o Organograma do Colégio Cristo Rei (anexo 2), montado a partir da implantação do Programa da Qualidade ISO 9001. De acordo com o Organograma, há a seguinte hierarquização: primeiro está colocada a mantenedora, proprietária legal da escola, os Irmãos do Sagrado Coração; no segundo nível, vem o Diretor Geral nomeado e um dos membros da mantenedora; no terceiro nível, estão outros dois membros da mantenedora, o vice-diretor e o diretor administrativo; no quarto nível está o Gd10 e o Gerente da Qualidade; no quinto nível, estão os três diretores pedagógicos (um da educação infantil e ensino fundamental, um do ensino médio e o outro do cursinho pré-vestibular); no sexto nível estão outros coordenadores de setor (secretaria, tesouraria, impressão e informática); no sétimo nível estão os coordenadores pedagógicos dos diversos níveis de ensino; no oitavo nível estão os professores, psicólogos, assessor e assistente de informática e responsável pela biblioteca; no

nono nível, são citados a auxiliar da secretaria, auxiliares de coordenação pedagógica, mecanógrafo e diagramador do setor de impressão, auxiliar de informática, auxiliar da tesouraria e auxiliar da biblioteca; e no último nível, estão os cargos de serviços gerais: auxiliar de manutenção, auxiliar da marcenaria, faxineiro(a), vigia, porteiro, manobrista e operador de acabamento do setor de impressão.

É importante destacar que, antes do programa da qualidade, não existia nos documentos da escola o desenho do organograma, mas na prática, de maneira geral, todas as pessoas sabiam como era a hierarquização do poder no colégio.

É um organograma que expressa um conceito de empresa extremamente hierarquizada, com fluxo de poder de cima para baixo. Ele é claro e de fácil entendimento, mas não demonstra existir fluxo de relações horizontais nos diversos níveis. Essas questões serão mais bem discutidas no próximo item.

5.2 RELAÇÕES DE PODER

5.2.1 RELAÇÕES E NÍVEIS HIERÁRQUICOS

Vivemos numa sociedade caracterizada pela existência de classes desiguais, com possibilidades desiguais de acesso ao conhecimento. Como atingir uma relação de igualdade de saber e de poder para todos? O saber e o poder são controlados pelos grupos dominantes. Embora sob o *signo da igualdade para todos*, a sociedade capitalista transforma a força de trabalho em *mercadoria*. Neste sentido, o trabalhador só possui sua força de trabalho e é a única coisa que ele pode vender para poder sobreviver. Ocorre que os grupos

dominantes administram a educação para atingir seus interesses, manter o poder e ganhar dinheiro, pois a educação é considerada uma mercadoria como outra qualquer. Se no nosso país, por exemplo, houvesse maior facilidade de acesso à educação e ao saber, o trabalhador teria maiores chances de ter acesso ao poder e à decisão.

Rizvi (1989), analisando as relações e a organização dos níveis hierárquicos de uma escola, a partir das idéias de Rousseau, aponta que “[...] uma estrutura social centralizada autoritária, tal como a escola moderna, só poderá ensinar as pessoas a serem tímidas, suspeitosas e individualistas” (p.223). Já se forem estruturas participativas, elas “asseguram a proteção dos interesses individuais e o bom governo, promovendo inclusive a eficiência” (p.223). Podemos afirmar, com isso, que a função central da participação é educativa, no sentido mais amplo possível.

Norman considera que,

[...] mesmo que a democracia radical se tornasse menos eficiente na promoção da prosperidade material dos menos desafortunados, deveríamos contrapor a esta perda os ganhos distintivos da igualdade de poder - o bem das relações cooperativas entre as pessoas e as oportunidades para as pessoas controlarem suas próprias vidas e empregarem plenamente suas capacidades humanas características para a escolha discriminativa e o julgamento (1987, p.174).

As estruturas participativas incentivam e motivam os indivíduos a se envolverem política e socialmente. Já uma estrutura hierárquica organizada de forma piramidal não favorece esse compromisso. Vejamos o que os profissionais da escola afirmam a esse respeito.

Na questão dos níveis hierárquicos da escola, como observamos na tabela abaixo, a maioria dos sujeitos afirma que eles são necessários.

Tabela 5 – Níveis hierárquicos

Dado	Percentual
Sim, são necessários	82,9
Não são necessários	08,6
Não sabe se existem	02,8
Não responderam	05,7
Total	100,0

Dentre as pessoas que acham os níveis hierárquicos necessários, podemos destacar que elas fazem essa afirmação considerando-os importantes e “naturais” (P6) para organização.

Um membro da direção geral afirma que eles “facilitam as atividades de cada setor e descentraliza as decisões e compartilha as responsabilidades” (D1). Um membro do Gd10 aponta que “eles são importantes para toda instituição, são necessários e inerentes ao ser humano” (G2). Um outro membro do Gd10 expressa que “hoje em dia é preciso ter gente para liderar, tomar iniciativa, ter comando e autoridade. Quando isso falta, é nefasto, é péssimo para a organização” (G3). Um professor, no mesmo sentido, afirma: “considero a hierarquia fundamental para o sucesso de qualquer estrutura organizada” (P14). Outro professor cita: “precisamos de hierarquia, precisamos de limites, desde os alunos até os adultos, senão há desrespeito e bagunça” (P4). Já um funcionário afirma que os níveis hierárquicos são necessários “se não teria *muito cacique e pouco índio*” (F1). Um outro funcionário ainda aponta que “o ser humano ainda precisa ser dirigido e melhor direcionado, já que a responsabilidade é ainda muito maior para quem dirige” (F6).

Algumas pessoas afirmam que são necessários, mas fazem ressalvas, como exemplifica um funcionário (F8), que destaca a necessidade do “diálogo” e de “um sistema mais coeso” nas relações hierárquicas. Já um professor afirma que “em todos os lugares são necessários para que haja um bom funcionamento,

porém não vejo necessidade que tenha autoridade em excesso" (P3). Por fim, um professor aponta que "a hierarquia é importante na medida que permite uma estrutura do poder, que existe para estar a serviço de todos" (P10).

Analisando as citações, primeiramente é importante destacar que muitas pessoas partilham a idéia de que os níveis hierárquicos são necessários para uma melhor organização. Um segundo aspecto é que algumas pessoas passam a idéia de que os níveis hierárquicos existem, se obedece a eles, simplesmente ("são naturais", "são necessários e inerentes ao ser humano" e "precisamos de limites"). Nesse aspecto, podemos perceber a ideologia dominante incutida nas pessoas. Elas não percebem essa estrutura ideológica que lhes foi passada ao longo da vida pelas diversas instituições sociais (família, estado, igreja e escola). É preciso romper com essa situação conformista e alienada. E, neste sentido, a educação tem um dos papéis mais importantes na tomada de consciência de como está organizado o trabalho capitalista. Um outro aspecto a destacar é a percepção de algumas pessoas de que, junto com a organização por níveis hierárquicos, precisam estar idéias como *responsabilidade*, não ter *autoridade em excesso* e que o poder deve *estar a serviço* de todos. Isso demonstra que essas pessoas percebem que as relações de poder da organização hierárquica da escola não estão respeitando as pessoas, mas a própria organização em si.

Dentre os que afirmam que não são necessários os níveis hierárquicos no colégio, um sujeito destaca que "não precisa ter muitos chefes" (F3); outro escreve que não concorda "porque todos têm suas qualidades e merecem o mesmo respeito" (P17); e um outro simplesmente afirma que "não acho que está bom como está" (P11), sem sugerir como poderia ser melhor.

Para o caminho da democratização, cabe às escolas uma grande responsabilidade no desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias para que as pessoas questionem as estruturas de poder em que estão inseridas e tomem parte, desenvolvendo culturas mais participativas.

Na avaliação da disputa de poder entre os diversos níveis hierárquicos do colégio, a maioria afirma que existe, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 6 – Disputa de poder nos níveis hierárquicos

Dado	Percentual
Sim, existe	42,9
Não existe	28,6
Não sabem se existe	11,4
Não responderam	17,1
Total	100,0

As pessoas que afirmaram que não há disputa de poder justificam suas respostas com citações tais como: “eu nunca percebi” (P3) e “não percebo esse tipo de situação” (P16). Uma pessoa aponta que “não, pois é quase impossível subir de cargo” (P4) e um outro afirma que “não senti esse tipo de situação, pois acho que as diferenças são resolvidas entre eles” (P9). Como vemos, não há argumentação e clareza na justificativa para a não existência de disputa de poder nos diversos níveis.

Entre os que afirmam que existe disputa de poder, uma das observações mais repetidas é que essa disputa acontece entre os diversos setores da escola. Um funcionário escreve que “podemos sentir isso nas entre linhas, que há disputas entre setores” (F9). No mesmo sentido, um outro funcionário aponta que “há uma certa intolerância entre as coordenações, pode ser medo de uma se mostrar mais que a outra” (F1). Um professor afirma que “esse é o principal problema que acontece na escola” (P8). Uma professora escreve: “sempre senti que nós da educação infantil éramos desvalorizados pelos outros setores da

escola, financeiramente tinha também diferenças, mas foi corrigido” (P13). Já um professor do ensino médio afirma que “é inadmissível que um coordenador tenha ciúmes e inveja de seu colega, querendo até prejudicar o trabalho do outro e, nós professores, não sabemos o que fazer, fazendo parte dos dois setores”(P1). Como podemos perceber, essa disputa entre as coordenações ou setores, sendo uma estrutura hierarquizada, prejudica o trabalho e deixa os professores e funcionários inseguros e sem saber o que fazer.

Um membro do Gd10 afirma que essa disputa se acirrou e que “alguns abusam do poder que tem, especialmente de um ano para cá” (G1). Aqui fica subentendido que o problema aumentou após o acordo salarial de 2003, que citamos anteriormente. A forma como foi encaminhado esse acordo para redução salarial também aparece em outras respostas: “sinto muito em dizer que a forma escolhida para encaminhar o processo de redução salarial foi inadequado e deixou marcas que custam para serem superadas. Isso gerou um mal estar, jogando professores contra funcionários” (P10). Um professor afirma que “o salário poderia ser igual em todos os níveis de ensino, já que a responsabilidade com os alunos é igual em todos os níveis” (P17). É a questão do salário interferindo nas relações e disputas de poder.

Outras pessoas mencionam que há disputa de poder, mas é algo natural, que existe em todos os lugares e é até saudável. Afirmam que: “as disputas ocorrem em todas as relações” (F2); “em todos os lugares e empresas há disputa, pode até ser saudável” (F6); e “quando é limpa, é saudável para gerar melhorias e pode ser nociva quando há falta de profissionalismo e caráter” (G2). É a competição e a disputa usadas como forma de busca da melhoria da empresa.

Duas pessoas escrevem que não sabem por que essas disputas acontecem, já que “ninguém ganha nada com isso e o melhor seria que todos trabalhassem para resolver os problemas e não ‘para puxar o tapete’ uns dos outros” (P2), e “que a escola oferece lugar para todos” (P14).

Cabe ressaltar a afirmação do representante da direção geral (D1) que, diferentemente do que os funcionários responderam, aponta que “em geral não há ‘invasão’ de um setor sobre o outro (entre os responsáveis)”. Expressa também algo que existe na maioria das organizações de estrutura hierarquizada, a existência dos *puxa-sacos*; afirma que “é natural a procura da proximidade com a fonte de poder (direção), mas não vejo exagero nessas atitudes”. Por fim, considera que “alguns (professores e funcionários) não se sentem totalmente valorizados (como gostariam) nas suas lideranças”. Quer dizer, os líderes não estão valorizando as pessoas sob sua responsabilidade nos setores. Um membro do Gd10 vê essa questão de outra forma, afirma que “alguns líderes não tem se mostrado alinhados com a Direção Geral da escola, eles são omissos para poder ficar de bem com todos, especialmente com os professores” (G3). Aqui aparece a questão da competitividade e dos conflitos nas organizações, como apontam Vieitez e Dal Ri (2001),

Constata-se a existência de duas possibilidades básicas geradoras de conflitos. A primeira ocorre quando a direção distancia-se do coletivo e passa a atuar com excessiva independência do mesmo, o que, no geral, ocorre concomitantemente com a busca de manutenção dos cargos. A segunda dá-se quando a direção não apenas atua com independência do coletivo, mas, também, é partidária da supremacia do executivo, arvorando-se em instância competente e própria para o exercício do poder (p. 113-114).

Analisando a realidade do Colégio Cristo Rei, percebemos que essas duas situações acontecem no dia-a-dia nas relações entre as diversas pessoas dentro da organização hierárquica existente.

Ao analisar a influência do programa da ISO sobre a relação entre os diversos níveis hierárquicos da escola, como observamos na tabela abaixo, a maioria dos sujeitos afirma que o programa da qualidade facilitou essas relações.

Tabela 7 – Relação entre níveis hierárquicos

Dado	Percentual
A ISO facilitou	42,9
A ISO dificultou	11,4
Não mudou nada, é igual como era antes	17,1
Facilitou e dificultou	05,7
Não responderam	22,9
Total	100,0

As pessoas que afirmam que facilitou e dificultou ao mesmo tempo, apontam que o processo de implantação da Norma ISO “fortaleceu a relação entre os membros da cada nível, mas não entre os diversos níveis” (P1) e que “houve mais encontros, mas mesmo assim a dificuldades, pois nem todos aceitam as mudanças” (P17).

Entre os que afirmam que a Norma ISO dificultou as relações, podemos apontar como justificativas as seguintes afirmações: “apesar da proposta de formar um time, hoje estamos mais divididos e distantes uns dos outros” (G2); “não, pois não há mais igualdade de pensamento nas idéias em grupo” (P2); “favoreceu a distância de relações”; e que “antes havia maior afinidade entre os setores e hoje é mais formal” (P6). Os aspectos apontados são significativos, pois mostram uma divisão e formalidade maior nas relações, fruto de uma burocratização e controle que a gestão da qualidade total impõe aos trabalhadores.

Dentre os que afirmam que o processo de implementação da Norma ISO 9001 facilitou as relações entre os diversos níveis hierárquicos da escola, encontra-se um representante da direção geral que aponta: “melhorou a

comunicação entre os diversos setores da escola e a organização de atividades comuns" (D1). Já dois membros do Gd10 citam que facilitou, pois "motivou discussões em todos os setores" (G4) e, "por que, para ter a ISO, é necessário um trabalho em equipe" (G2). Um professor expressa que "os diversos eventos ao longo da implementação do programa resultaram num melhor entrosamento entre todos" (P16); no mesmo sentido, um funcionário menciona "que estivemos mais próximos para trabalhar as questões da ISO" (F2). Podemos observar aqui que houve uma melhora na comunicação e na organização geral da escola, sempre um dos pontos fortes da implementação da Norma ISO e, também a afirmação que ela favoreceu o entrosamento e relação entre os setores, o que contradiz os dados que vimos anteriormente.

No sentido administrativo, um outro aspecto que a Norma ISO facilitou foi a definição das atribuições de cada funcionário. Isso podemos perceber nas afirmações dos seguintes professores: "ficou bem claro a função de cada um" (P4) e que "facilitou a transparência nas funções que cada um desempenha" (P17). Também é destacado o papel centralizador do Gd10, "onde o que é resolvido pelo grupo é passado aos outros" (P9) e eles "têm uma preocupação em nos colocar a par das situações novas, apesar de ter mais contato com a coordenadora do meu setor" (P16).

Outro ponto novamente destacado é a questão da burocratização das relações, já que "todos podem sugerir e relatar os problemas através dos formulários" (F8).

Por fim, um membro do Gd10 aponta que a Norma ISO "cobra resultado e compromisso e isso quebra barreiras e melindros e ela não permite a rebeldia profissional" (G3). Essa resposta mostra que por trás da Norma ISO está a idéia



de controle e que se deve trabalhar sem reclamar, comprometido com o resultado buscado pela empresa.

Segundo Foucault (1988), a relação de poder estabelecida no século XX nas instituições, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, foram marcadas pela disciplina, cujo objetivo principal era a produção de corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente. Neste sentido, e de nosso ponto de vista, cabe à escola a construção da democratização do poder, em que os indivíduos não sejam submetidos ao poder, mas possam exercê-lo.

5.2.2 PODER DE DECISÃO E PARTICIPAÇÃO

Segundo Tragtenberg,

Professores, alunos, funcionários, diretores e orientadores. As relações com todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade. [...] A escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do professor ou até dos alunos. [...] e é nas escolas particulares de classe alta, ao ultrapassar a entrada do colégio que o professor perde seus direitos em função das normas impostas e do papel a desempenhar (2001, p.2).

É essa a lógica que acontece no dia-a-dia das relações de poder da escola.

O poder de decisão é centralizado e a participação, como comentamos anteriormente, é formal.

Sabemos que há diversas formas de uma pessoa exercer o poder: pode-se impor, coagir, corromper, persuadir, seduzir, manipular. Mas, pode também, se pôr a serviço e promover a participação. Uma das formas de minimizar o aspecto coercitivo do poder é envolver todos na participação autêntica. Nesse sentido, Motta aponta que “participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder” (1984, p.91).

Participar e ter espaço no processo decisório da escola é um dos aspectos mais importantes para uma gestão educacional democrática.

Na avaliação do processo decisório da escola, como observamos na tabela abaixo, ocorreu um empate entre as pessoas que participam desse processo e as que não participam.

Tabela 8 – Processo decisório da escola

Dado	Percentual
Sim, participo.	37,1
Não participo.	37,1
Às vezes sim e às vezes não	14,3
Não responderam	11,5
Total	100,0

Entre os que não expressaram claramente se participam ou não do processo decisório da escola (14,3%), podemos perceber uma certa conformidade com a forma imposta. Eles não sabem o que fazer para participar ou afirmam que participam em parte. Um professor aponta que “algumas vezes sou consultado sobre decisões a serem tomadas no meu setor” (P7). Outro professor cita: “participo das reuniões e tento fazer o que me é posto, participo somente na minha área de atuação” (P17). Um professor lembra que antes do programa da qualidade era melhor, já que “antigamente nos era perguntado mais coisas do que hoje e ultimamente, não nos perguntam mais, e aceitamos as ‘coisas’ como estão” (P2).

Entre as pessoas que não participam do processo decisório, temos um grupo que afirma que ter espaço somente para a atividade na qual elas se envolvem diretamente. Um professor explicita: “tenho autonomia para decidir apenas na sala de aula” (P12). Um outro professor aponta que “na escola em geral, não, mas no meu setor, participamos na organização de eventos e nas reuniões” (P14). Já um funcionário, no mesmo sentido, expressa que “são

apresentadas sugestões relacionadas ao setor, mas cabe a direção aprova-las ou não" (F13). Um outro funcionário afirma que somente pode "decidir na função que desempenho" (F2).

Como vemos, os profissionais não percebem a existência de um espaço democrático para uma real participação e com isso, em função da necessidade de manter o emprego, acabam conformados e submissos com a situação. Isso nos parece claro quando observamos as seguintes afirmações de professores e funcionários: "eu só acato ordens" (P9); "na minha função não compete à tomada de decisões" (P3); "porque a escola tem as pessoas responsáveis para tal processo" (P5); "porque atuo na sala de aula, acatando as decisões da escola" (P16); "dou poucas opiniões, prefiro ficar calado" (P1); "sou só funcionário" (F11); e "porque sou professor e, às vezes, minha opinião não vale muita coisa" (P4). É clara a forma hierarquizada de tomada de decisão, de cima para baixo. Os trabalhadores não se sentem ouvidos e valorizados, só buscam obedecer para garantir o seu emprego.

Entre os que sentem que possuem espaço no processo decisório, podemos perceber que essa afirmação se baseia no espaço que dizem ter no seu setor ou no desempenho da sua atividade específica. Dois professores afirmam que possuem "autonomia na minha classe" (P6 e P12). Um professor escreve que "dentro do meu setor, sim participo" (P10). No mesmo sentido, um funcionário afirma: "posso dar minhas idéias no setor onde trabalho, que melhoraram o nosso serviço" (F12).

Outra forma de participação é "através de sugestões e projetos" (P11), "dando minhas contribuições, opiniões e questionando quando necessário" (F6) e

“nas reuniões são dadas sugestões e depois vemos que foram tomadas providências, por tanto me sinto participante do processo decisório” (F8).

Três sujeitos afirmam participar do processo decisório por serem membros do Gd10 “dando sugestões e contribuindo em algumas decisões” (G2, G3 e G4).

Como podemos perceber, a escola não tem uma estrutura de participação organizada em que todos têm poder de decisão. É uma estrutura centralizadora e verticalizada como mostra a afirmação do representante da direção geral: “a ISO só aconteceu na escola por uma decisão minha” (D1).

Especialmente a elaboração do projeto político-pedagógico de uma escola deve se pautar por um planejamento participativo, desde os momentos de diagnóstico, passando pela elaboração das metas e objetivos, execução, até a avaliação. O desenvolvimento de projetos de interesse e que promovam a real participação da comunidade escolar em todas as suas instâncias é um dos desafios da gestão democrática. Dentro do tema geral do nosso trabalho, a gestão democrática passa pela totalidade do processo que envolve a vida do ser humano, desde a dimensão dos fins (qualidade política) até à dimensão dos meios (qualidade formal), abrangendo os aspectos que estruturam a vida do ser humano, a política, a cultura, a religião, a educação e a economia, entre outros. Neste sentido concordamos com a afirmação de Cruz.

A qualidade que defendemos é processo e não ação isolada e se realiza de forma orgânica e sistemática na construção do projeto pelo qual o grupo optou com sua ação educativa. Quanto mais clara for essa opção e coerente for a ação que se realiza, maior qualidade terá a ação educativa e a escola (1994, p.71).

5.2.3 AUTONOMIA

A autonomia efetiva das escolas cria a condição facilitadora básica da possibilidade de sua gestão colegiada. Sua prática constitui a garantia de uma

inserção dinâmica do sistema escolar no sistema social global, assegurando a supressão das disfunções burocráticas e a prioridade dos fins pedagógicos. Neste novo contexto, as relações burocráticas entre os participantes do ensino irão transformar-se numa relação de colegialidade.

De acordo com Gadotti,

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se (1995, p. 202).

Através da autonomia, criam-se novas relações sociais opostas às relações autoritárias preexistentes. A autonomia nega a uniformização e celebra a diferença, valorizando a originalidade e o novo e buscando o intercâmbio com outras experiências sociais.

Autonomia, democracia e cidadania são conceitos que se implicam mutuamente. Cidadão é aquele que participa do governo e participa do governo aquele que tem poder, liberdade e autonomia para exercê-los (GADOTTI, 1995, p.204).

A questão da autonomia está relacionada com o ponto anterior do poder de decisão e participação. Como observamos na tabela abaixo, a maioria dos profissionais da escola afirma possuir autonomia. Já na questão do poder de decisão e participação, houve empate entre o sim e o não.

Tabela 9 – Autonomia

Dado	Percentual
Sim, tenho.	68,5
Não tenho.	05,7
Sim e Não	17,2
Não responderam	08,6
Total	100,0

É interessante destacar que os sujeitos que não deixam claro se possuem autonomia ou não são membros do Gd10 e ficam entre a direção geral e os professores e funcionários, na hierarquia da escola. Apontam que possuem “autonomia relativa, no meu setor sim, no geral não” (G2 e G4); e, “a autonomia é considerável, em alguns momentos as sugestões são aceitas e em outros não” (G3).

Os dois sujeitos que afirmam não possuir autonomia não deixam claro, pelas suas respostas, se entendem o que vem a ser autonomia. Afirmam que: “não, mas posso pedir aos meus coordenadores e eles tentam fazer o que podem para nos ajudar” (P11) e “não, mas fazemos sugestões (F3)”.

Contrapondo itens anteriores em que percebemos que os profissionais da escola não possuem muito espaço de participação, já aqui a maioria afirma possuir autonomia, porém, ela se restringe ao desempenho da sua função. Podemos perceber esse fato quando observamos as seguintes considerações: “é relativa e suficiente autonomia para desenvolver o que preciso” (P1); “dentro do setor estamos sempre nos reunindo para preparar e discutir as atividades” (P13); “dentro da minha função e se tenho dúvidas, pergunto e as respostas são bem claras” (F4); “tenho na melhoria do funcionamento do setor” (F13); “na minha função sim, já que estou atento às mudanças, apresentando novas idéias e, na maioria das vezes, são bem aceitas” (P17); e “posso trabalhar levando em conta a minha individualidade, seguindo normas elaborados por todos do setor” (P8). Outros profissionais expressam que a autonomia acontece na medida em que podem dar sugestões para o andamento do setor e da escola e que, na maioria das vezes, elas são aceitas. Um funcionário afirma que “sempre que tenho passo

sugestões para o meu coordenador" (F11). Um professor aponta: "eu tenho autonomia e todas as atividades e sugestões que tenho em mente sempre são aceitas" (P5). Um membro do Gd10 cita que "sempre tive oportunidade de dar as minhas sugestões" (G1) e um outro membro afirma que "umas sugestões são aceitas e outra não, isso é natural dentro de uma empresa" (G3). Por fim, vários sujeitos apontam que "apresento sugestões e, na maioria das vezes, são aceitas" (P3, P6, P10, P16, F8 e F12). Percebe-se que a autonomia é entendida basicamente como o poder de dar sugestões no setor em que atua e não no processo decisório.

Uma pessoa relaciona a autonomia com o uso do material apostilado do Anglo: "dentro das possibilidades que o material apostilado permite" (P12). Aqui há uma contradição, já que o material Anglo vem pronto, dividido em aulas, e o professor quase não tem espaço ou liberdade de criação na sala de aula. Um professor ressalta que a questão financeira pode influenciar na sua autonomia, escreve que "quando uma atividade necessita custo extra, não são possíveis de serem realizadas" (P3).

Na visão do representante da direção geral "as sugestões, dentro da possibilidade, são introduzidas imediatamente na vida da escola, já as sugestões impraticáveis não são atendidas (quando possível são dadas às razões do porque não)" (D1). Novamente, é colocado o entendimento da autonomia como a possibilidade de dar ou não sugestões. É um conceito limitado e superficial, que impossibilita um acesso à real autonomia do processo decisório da escola.

Sabemos que, para implementar uma gestão democrática, precisamos imediatamente pensar em participação e na construção da autonomia no ambiente escolar. Pensar a autonomia não é uma tarefa fácil, pois devemos

considerar os diferentes agentes sociais e as muitas interfaces e interdependências que fazem parte da organização social.

É importante lembrar que a educação é um processo coletivo. É no colegiado da escola que pais, educadores e demais profissionais se encontram para definir os rumos do processo educacional. A autonomia, nesse sentido, deve garantir que cada um dos envolvidos nesse processo tenha liberdade e poder de decisão no projeto educativo.

5.3 A ESCOLA E A QUALIDADE

5.3.1 A RELAÇÃO ISO 9001 E O MERCADO

Nos capítulos anteriores, analisamos e discutimos a questão do programa da qualidade ISO 9001 e a sua relação com o mercado capitalista.

Segundo Gandin,

Para compreender o avanço da Qualidade Total (ISO 9001) em Educação é preciso situá-la dentro de uma ampla estratégia neoliberal. O seu discurso representa um esforço no sentido da criação de conceitos e categorias que espelham a visão neoliberal de mundo. Assim é que os alunos não são mais simplesmente alunos, mas clientes, e a educação não é mais um direito do cidadão, mas uma mercadoria adquirida no mercado pelo indivíduo cliente. (1994, p. 75)

Trata-se de romper com a lógica dos direitos e instituir a lógica do mercado no sistema educacional. Mas os profissionais do colégio percebem essa lógica?

Na avaliação, quando se perguntou se a Norma ISO 9001 faz parte da lógica capitalista, como observamos na tabela abaixo, a maioria das pessoas afirma que ela faz parte.

Tabela 10 – ISO 9001 X Lógica do mercado capitalista

Dado	Percentual
Sim, a ISO faz parte.	71,4
Não faz parte.	05,7
Não responderam	22,9
Total	100,0

Os sujeitos que não concordam com essa relação direta entre a ISO e a lógica do mercado apresentam as seguintes justificativas: um representante do Gd10 aponta ser “a Norma ISO mais ampla que isso, pois envolve a todos para participarem mais da empresa” (G3), e um outro professor afirma que isso “não é a maior prioridade” (P7). Ressaltam a participação (momentos de encontro) que ela proporcionou como justificativa para a não relação entre o programa da qualidade e o mercado capitalista.

Observamos que, apesar das várias interpretações e justificativas, a maioria entende a Norma ISO 9001 como parte da lógica do mercado capitalista. Por outro lado, vemos que a maioria dos profissionais vê essa relação como algo normal dentro da sociedade em que estamos inseridos. Isso podemos observar nas colocações a seguir: o representante da direção geral aponta que “fazer bem feito, buscar a satisfação dos clientes e prevenir erros, são requisitos para ganhar e manter o mercado” (D1); um representante do Gd10 afirma que “pode sim verter par o mercado capitalista porque vivemos numa sociedade capitalista” (G2); já um professor cita que “hoje em dia tudo é concorrência, cada um quer ser melhor que o outro, vejo isso como motivação para o crescimento e desenvolvimento” (P1); outro professor, no mesmo sentido, aponta que “o mercado de trabalho está exigindo cada vez mais aperfeiçoamento, por isso considero a ISO como parte integrante e necessária para um bom desempenho” (P2).

Dois professores destacam que toda empresa deve ter como objetivo “a satisfação do cliente” (P6 e P12) dentro do mercado. É a reprodução da lógica neoliberal incutida nos profissionais da educação. Assumem essa proposta como um dos desafios do seu trabalho, na maioria das vezes sem dar-se conta disso.

Um outro destaque é a questão da concorrência que a escola precisa enfrentar dentro do mercado com outras escolas. Podemos perceber essa questão nas citações dos quatro professores: o primeiro afirma que “a escola, sendo uma empresa, tem que competir com outras escolas para conseguir mais alunos, oferecendo um ensino de qualidade” (P9); o segundo aponta que “toda empresa precisa de boa estrutura e suporte para continuar concorrendo no mercado” (P14); o terceiro cita que “trabalhamos num mercado competitivo e a ISO nos ajudou a enfrentar a concorrência” (P15); o quarto professor escreve que “a escola faz parte desse mercado capitalista, tendo como alvo o maior número de alunos possível, claro que com um ensino de qualidade” (P16). Dois funcionários seguem a mesma idéia; um afirma que essa lógica “é uma consequência das novas exigências do mercado, em que o cliente exige melhor prestação de serviço, com qualidade, rapidez e precisão” (F8), e o outro aponta “que o capitalismo cobra maior qualidade e perfeição, pois incentiva a competição e a busca do melhor lugar no mercado” (F9).

Um funcionário cita que a ISO, estando integrada nessa lógica do mercado capitalista, “traz benefícios para a organização, melhorando os serviços prestados e o ambiente” (F13). Um outro funcionário aponta que “com a ISO ficou mais fácil gerenciar o capital e ter novas conquistas” (F4). Por fim, um funcionário afirma que “a empresa com isso sempre sai ganhando, nem todos acreditam nisso, mas aceitam com medo de perder o emprego” (F6).

Analisando essas respostas, dos sujeitos que afirmam que a Norma ISO faz parte da lógica de mercado, algumas idéias se destacam na justificativa dessa afirmação: primeiro, que a escola realmente está inserida nesse mercado, já que vivemos numa sociedade capitalista; segundo, que as escolas particulares, para sobreviver, enfrentam uma concorrência muito grande com outras escolas, e poucas pessoas têm os recursos para poder bancar esse gasto; terceiro, que a ISO trouxe uma grande melhoria de organização e estrutura para enfrentar essa concorrência; quarto, a ISO busca sempre a satisfação dos clientes (como afirmamos, acontece aí a reprodução da ideologia de mercado); e por fim, traz a necessidade da busca de aperfeiçoamento e da melhoria contínua dos profissionais da educação, especialmente para não perderem seu emprego.

A questão de garantir o emprego (mantendo a escola funcionando) também está presente na afirmação do professor, que aponta: “no mundo atual a sociedade busca, além da qualidade, um preço competitivo e, é difícil ajustar esses dois coeficientes” (P8).

Dois professores, porém, apresentam justificativas mais profundas, que realmente devem ser analisadas no questionamento da utilização da Norma ISO 9001 no âmbito escolar. O primeiro escreve: “é uma idéia capitalista sim, mas não há muita lógica em uma escola, satisfazer toda a infra-estrutura e organização e deixar de lado a parte humana” (P4) e, o segundo aponta: “sim é a lógica do capitalismo transformando relações humanas em relações frias e interesseiras e é muito difícil uma escola resistir a isso sem perder os seus valores humanos e cristãos” (P10). A filosofia, os valores e os princípios que norteiam a missão da escola são importantes para a sua existência. Mas na sociedade capitalista em que estamos inseridos a escola particular acaba ficando reduzida aos interesses

do mercado, com sua lógica da busca da mais-valia, da acumulação do capital e da exploração dos trabalhadores.

Segundo Wittmann,

A 'objetivação' ou a fetichização do conhecimento o transforma em mercadoria, em produto a ser guardado em 'patentes', privatizado e usado como mecanismo de dominação e de exclusão. As escolas se transformam em mini ou supermercados de 'venda' desta mercadoria. A compreensão do conhecimento como processo, como construção, implica a intersubjetividade, a parceria, a partilha e se opõe a toda forma de redução à mercadoria (1997, p.4).

5.3.2 A QUALIDADE X O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Uma perspectiva de educação democrática deve preocupar-se em neutralizar a ideologia que acompanha a introdução, na escola, do ideário neoliberal, via gerência da qualidade total.

Segundo Lima (1994), a educação inspirada na qualidade total é uma contra-educação. Ele aponta que

A contra educação da qualidade total é uma tentativa dos ideólogos da mecanização do homem de adaptar o aparelho e a metodologia do processo ensino-aprendizagem às necessidades de marginalização crescente e de massacre mecânico do homem na produção capitalista. [...] Desta forma, ao invés de se constituir num processo de valorização do ser humano e do educando, é exatamente o contrário: o aprofundamento máximo e inaudito da máquina humana é a intensificação da educação de treinamento ao seu nível mais eficiente, para o Capital e mais destruidor, para o ser humano (p.111).

Esse deve ser nosso ponto de partida para analisarmos a relação entre a qualidade e o processo de ensino-aprendizagem.

5.3.2.1 OBJETIVOS X ISO 9001

No item referente a objetivos e metas claras antes da implantação da Norma ISO 9001, como observamos na tabela abaixo, a maioria das pessoas

afirma que eles existiam antes do programa da qualidade, mas que ficaram mais bem explicitados depois do processo de implantação.

Tabela 11 – Objetivos X ISO 9001

Dado	Percentual
Existiam antes da ISO, mas ficaram melhor depois.	40,0
Não existiam antes.	20,0
Existiam claramente antes.	20,0
Não responderam.	20,0
Total	100,0

As pessoas que afirmam que já eram claros os objetivos e metas antes da ISO justificam através de citações como: “a satisfação do cliente e a organização sempre foram nossas metas” (F8); “a escola sempre teve bem claro a meta de formar pessoas e não só passar conteúdos” (P5); “a escola sempre trabalhou com qualidade e condições mais propícias para a aprendizagem” (P6); “havia metas de ensino sério, de qualidade, com resultados satisfatórios para a época” (P7); “sempre existiu a busca da melhoria do ensino e a preocupação de formar cidadãos” (P14); e, “já existia a busca da educação na sua totalidade, desde o ingresso nas melhores universidades, até a formação de cidadãos autônomos, capacitados, íntegros e participativos na sociedade” (P15). Pelas respostas destes sujeitos, podemos concluir que a escola tinha, antes da ISO, aspectos e referenciais importantes para uma educação de qualidade para os seus educandos. Podemos citar, por exemplo, as idéias de formação de cidadania e a questão de formar pessoas e não só passar conteúdos.

Os que afirmam que a implantação da ISO 9001 facilitou a concretização das metas e objetivos justificam suas respostas através de questões como a melhoria da comunicação, descoberta de novos caminhos e os objetivos mais claros. Neste sentido, Um representante do Gd10 afirma que “a escola como um todo não possuía comunicação de suas metas, ninguém conhecia” (G2). Já um

outro membro do mesmo grupo, cita que “se tinha eu desconhecia, pois o programa da qualidade facilitou a realização e organização das metas e objetivos da escola” (G3). Um funcionário aponta que hoje “trabalhamos melhor que ontem e amanhã melhor que hoje” (F4). Outro funcionário destaca que “hoje as metas estão claras e estão sendo seguidas” (F9). O que podemos perceber que é que a ISO trouxe uma clareza e uma divulgação maior, apesar de não ficar claro se as pessoas vêem as metas do processo de ensino-aprendizagem ou as metas gerais do programa da qualidade da escola. Na percepção do dia-a-dia da escola, são as metas gerais que ficaram mais claras para quem trabalha na escola.

Já a parcela maior (60%), expressa que a escola sempre teve metas e objetivos, mas a partir do programa da ISO eles foram mais trabalhados, divulgados e ficaram mais claros. Nesse sentido um representante da direção geral afirma que “a escola sempre teve a preocupação de fazer um trabalho educacional sério e organizado, mas não tinha uma atuação coletiva nesse sentido” (D1). Um membro do Gd10 aponta que “a escola sempre teve objetivos, mas esses objetivos não eram claros para todos” (G1). Essa mesma argumentação é utilizada por seis professores: o primeiro cita que “a escola já possuía metas, mas a ISO melhorou e fortaleceu tudo isso e conseguiu outras coisas” (P1); o segundo escreve que “depois da ISO eles ficaram mais definidos, mas já existiam antes” (P2); o terceiro aponta que “a ISO nos ajudou a organizar mais o nosso trabalho” (P4); o quarto afirma que “a escola sempre primou pela qualidade, mas com a ISO isso ficou mais claro, mostrando o que poderia melhorar” (P8); já o quinto expressa que “a escola sempre teve claro suas metas e objetivos, com o programa apenas se registrou melhor e tornando isso público” (P12); e, por fim o sexto deixa claro que “com a ISO, a escola ficou mais

organizada e eficiente” (P13). Já um funcionário afirma: “não sei se eram claros, com a ISO obrigatoriamente são necessários definir objetivos e metas para poder ter qualidade” (F1).

Um dos objetivos da ISO é normatizar o dia-a-dia da escola na busca de resultados quantificáveis e de eficiência. É evidente que toda escola precisa de organização, e é necessário ter claros seus objetivos e metas, porém se ela ficar restrito ao que a Norma ISO 9001 exige ou propõe, estará aceitando a cartilha da lógica do mercado capitalista, esquecendo de ver a ação educativa articulada com a ação de outros grupos comprometidos com a transformação social.

5.3.2.2 AVANÇOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Buscamos avaliar os avanços que a implantação do Programa de Qualidade ISO 9001 trouxe para o processo ensino-aprendizagem. Como podemos ver na tabela abaixo, a maior parte dos sujeitos afirma que o processo da ISO trouxe avanços.

Tabela 12 – Avanços no processo ensino-aprendizagem

Dado	Percentual
Sim, a ISO trouxe avanços.	45,7
A ISO não trouxe avanços.	20,0
O Anglo trouxe avanços.	08,6
Não responderam.	25,7
Total	100,0

Primeiramente destacamos o grande percentual de pessoas que não respondeu a essa questão, e isso pode mostrar a falta ou a não clareza de quais são os ganhos com o programa de qualidade ISO 9001 na área pedagógica. Na nossa análise, isso ocorre por que todos os que não responderam são funcionários e não estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma porcentagem dos sujeitos (8,65) associa os avanços no processo ensino-aprendizagem com a “parceria e material do Anglo” (P3, P9 e P16). Destacamos que essa parceria não é fruto do processo de implantação da Norma ISO.

Já entre os sujeitos que afirmam que o programa de qualidade não trouxe ganhos para o processo de ensino-aprendizagem, quatro pessoas justificam as suas colocações expressando que “o processo ensino-aprendizagem já era bom” (P4, P5, P14 e P17). Um professor destaca a necessidade de retomar o projeto pedagógico, afirmando que “no início senti que iríamos para algum lugar, hoje falta a discussão do projeto pedagógico” (P10). Já um funcionário cita que “ainda não consegui ver ganhos nesse aspecto” (F2). A parte pedagógica não é um dos pontos importantes ou de preocupação para a Norma ISO 9001. O foco dela é a organização e a administração da escola, forçando um controle maior de todo o seu sistema de gestão, como aponta um membro da direção geral: o programa trouxe “melhoria no ambiente de aprendizagem (infra-estrutura) e padronização dos procedimentos” (D1).

Um ponto a ser destacado é que alguns profissionais ressaltam como ganho do programa da qualidade para o processo ensino-aprendizagem o melhor controle dos registros. Podemos observar isso nas seguintes citações: “o professor teve um melhor controle dos registros” (P6); houve “melhoria da qualidade dos registros e na organização” (G4); há uma “maior uniformidade no que se refere a diários, notas e anotações sobre os alunos” (P1); e “o professor tendo maior controle dos registros¹⁶ de acompanhamento dos alunos pode

¹⁶ Além do Diário de Classe, existem outros formulários que foram criados: controle de tarefas, presença em plantões, alunos em recuperação preventiva e alunos encaminhados à coordenação ou à psicóloga.

repensar o aprendizado de cada aluno individualmente" (P12). Em termos burocráticos/organizativos isto pode ser significativo, mas não no processo ensino-aprendizagem como um todo.

Citamos a seguir várias justificativas, de diferentes áreas, que os sujeitos afirmam ser ganhos que a Norma ISO trouxe para o processo de ensino-aprendizagem: "os 5S foram muito bom" (P7); "a melhora na impressão do material para os alunos" (G3); "com a ISO os professores se preocuparam em se aperfeiçoar, fazendo cursos ligados à sua área" (P2); "estamos mais atentos aos processos e mecanismos desenvolvidos no nosso dia-a-dia, diminuindo na incidência de erros" (P8); "foi bom em todos os sentidos precisamos sempre evoluir e melhorar cada vez mais" (P11); "os vários cursos, palestras e treinamentos contribuíram para o melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem" (P15); "no nosso setor pudemos ser mais ouvidos" (F6); "trouxe mais alunos" (F7); e "a qualidade do material e a estrutura física, aliados a total organização do programa da qualidade fizeram com que o colégio se destacasse ainda mais na excelência de educar" (F8).

Aqui novamente são colocados aspectos auxiliares ao processo ensino-aprendizagem, mas não são os mais significativos¹⁷, como, a *impressão do material*, os *5S*, a *estrutura física* e os *cursos e palestras*. Merece destaque também, a *diminuição de erros*, apontando claramente uma linha da produção industrial e a *busca da excelência*, uma das máximas do mesmo setor de produção. Além disso, é importante destacar que *trouxe mais alunos*, algo essencial para a existência da escola na lógica do mercado capitalista.

¹⁷ Consideramos significativos aqui a questão do trabalho pedagógico realizado na sala de aula e os fins do ato de educar, a aprendizagem dos conhecimentos que o ser humano produziu e tomada de consciência da realidade em que o educando está inserido.

5.3.2.3 PROBLEMAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na mesma questão, buscamos também avaliar os problemas que a implantação do Programa da Qualidade ISO 9001 trouxe para o processo ensino-aprendizagem.

Tabela 13 – Problemas no processo ensino-aprendizagem

Dado	Percentual
Sim, a ISO trouxe problemas.	28,6
A ISO não trouxe problemas.	20,0
O Anglo trouxe problemas.	17,1
Não responderam.	34,3
Total	100,0

Como podemos ver na tabela acima, um percentual grande de pessoas não respondeu ao questionário buscando avaliar se o processo da ISO trouxe problemas para o processo de ensino-aprendizagem. Aqui, como na tabela 12, a possibilidade mais clara de por que isso aconteceu é que a maioria dos que não responderam são funcionários (10) de serviços gerais da escola, e um é membro do Gd10 que atua na tesouraria da escola (G1). Não estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, afirmam não possuir o conhecimento e os argumentos necessários para responderem à questão. Além deles, somente um professor não respondeu a essa pergunta (P17).

Apesar de não fazer parte do processo de implantação do programa da qualidade, 17,1% dos sujeitos afirmam que a adoção do sistema de ensino Anglo trouxe “insegurança” (P16), “engessou o trabalho e autonomia do professor” (P13), “ficamos com medo de não terminar” (P3) e “a adoção da apostilas Anglo transformou as crianças em ‘robôs’ de aprendizagem, não há muito tempo para a diversão” (P4). Essa questão do apostilamento, apesar de não ter vindo com a ISO, mostra a uniformidade e massificação que acontece quando se adota um

sistema de ensino que dá tudo pronto e não leva em conta a realidade de cada escola. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem fica engessado tanto para o professor quanto para os alunos. Não possuem liberdade e autonomia no processo educativo.

Os sujeitos que afirmam que o programa não trouxe problemas simplesmente escrevem que “não trouxe problemas” (P14, P15 e P16).

Entre as que afirmam que houve problemas (28,6%), podemos apontar várias justificativas: primeiro, o cansaço e o tempo gasto com “reuniões exaustivas no período de implantação” (G4) e na “preparação de manuais de procedimentos” (D1); segundo, as dificuldades no entendimento de que (pelo programa da qualidade) o “aluno é o cliente consumidor, junto com sua família” (G2), “nem sempre o que nós queremos é o que o cliente quer” (P9), e com essa visão que possuem como clientes, há “maior cobrança por parte dos alunos de pequenas falhas, sempre com ironia” (P8); terceiro, a dificuldade de “reunir todos os grupos e uma certa falta de ética e coleguismo por parte de alguns” (P1) e com a diminuição “das horas/aula e atendimentos não resta muito tempo para a troca de resultados e problemas, muitas coisas ficam para traz” (F6); e por fim, uma das pessoas ressalta que não consegue “conceber uma escola como a nossa resistir sem reuniões pedagógicas mensais e sem um projeto político pedagógico construído pelo todo” (P11). Esta última opinião mostra que o referido professor valoriza os momentos de discussão, e que aspectos importantes como o projeto pedagógico devem ter a participação de todos os envolvidos.

Finalmente, gostaríamos de destacar uma citação que mostra o entendimento da educação como a busca de resultados que a realidade atual exige, e para isso os profissionais/professores deveriam aceitar as mudanças



propostas pelo programa da qualidade. Neste sentido, um membro do Gd10 aponta que o programa “trouxe dificuldades para os professores que não se adaptavam as mudanças, como por exemplo, quando diante de uma má avaliação por parte dos alunos, pais ou superiores hierárquicos, não aceitavam os resultados, não vendo onde podiam melhorar e adotar novas posturas que a educação atual exige” (G3).

5.3.3 A NORMA ISO 9001 E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Para os defensores dos programas de qualidade é inegável que a Norma ISO 9001 é garantia da qualidade na medida em que organiza e moderniza a gestão da escola a partir dos parâmetros utilizados nas empresas. Os críticos do programas da qualidade acreditam que a Norma ISO não garante a qualidade na educação, que é vista como um direito social de todos os cidadãos. Esse direito social é associado à idéia da democratização do acesso e as estratégias que garantam a permanência do aluno na escola, “tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população” (MACHADO, 1999, p.35).

Quanto à questão se a implantação do Programa da Qualidade ISO 9001 garante a qualidade na educação, como observamos na tabela abaixo, o percentual dos sujeitos que afirmam que a ISO não é uma garantia é maior do que o dos que entendem ser ela uma garantia concreta.

Tabela 14 – ISO 9001 X garantia de qualidade

Dado	Percentual
Sim, a ISO garante qualidade na escola.	37,1
A ISO não garante qualidade na escola.	54,3
Não responderam	08,6
Total	100,0

As pessoas que acreditam que o programa da ISO 9001 é garantia concreta de qualidade da escola justificam suas respostas afirmando que ele trouxe maior organização, resultados, renovação e que a certificação da ISO é um título importante. Um representante da direção geral aponta que “a ISO é uma filosofia de trabalho e de vida, quanto mais se torna parte interna da pessoa, mais garantia de qualidade ela gera” (D1). Um professor cita que “o selo do programa é de altíssima qualidade, conferido após auditoria externa de 6 em 6 meses” (P4). Um outro professor expressa que hoje “há mais cuidado com o planejamento das ações e com isso nunca nos acomodamos” (P13). No mesmo sentido, três funcionários afirmam que “através da renovação da escola que aconteceu” (F4), “a qualidade de tudo é superior, podemos ver pelos banheiros perfeitos para os alunos” (F9), e “tudo deve funcionar para merecer o título” (F10). Já um professor destaca que “os resultado obtidos indicam que sim, mas ainda existem falhas: limpeza, informática e manutenção” (P14). Esta última observação expressa um sentimento quase geral de que a qualidade trouxe muitas melhorias, mas há várias coisas ainda para a feitas. Outro aspecto a destacar é que alguns acham que ter o certificado e realizar as auditorias basta para garantir a qualidade na escola. De maneira geral, podemos observar que as reformas e a nova forma de organização chamam a atenção das pessoas que responderam ao questionário.

Podemos dividir os que afirmam que o programa da qualidade não é uma garantia de qualidade para a escola em três grupos.

Um primeiro grupo justifica expressando que a escola já possuía qualidade antes do processo de implantação. Observam, por exemplo, que “sempre tivemos qualidade, cada um no seu setor fazendo o melhor cada dia, deixando satisfeitos os nossos clientes” (P17); outro aponta que “antes da ISO já trabalhávamos com

qualidade" (P2); e um funcionário afirma que a escola "já tinha qualidade, sempre existiu" (F2).

O segundo grupo justifica a não garantia de qualidade, porque ela depende da responsabilidade e do compromisso das pessoas e não dos métodos em si. Um membro do Gd10 afirma que a garantia da qualidade "passa pelo trabalho e responsabilidade de pessoas" (G2). Um professor cita: "o que garante a qualidade é um corpo docente bem formado e consciente de sua missão" (P12). No mesmo sentido, um outro professor aponta que "a qualidade da escola é garantida pela responsabilidade de seus docentes e funcionários" (P5). Três pessoas escreveram que a qualidade "depende de seus profissionais" (P11, F8 e F12). O compromisso de todos os profissionais da empresa no processo da qualidade é um dos requisitos que a Norma ISO 9001 exige no seu processo de implementação. As pessoas sabem que deve existir esse comprometimento, mas só o aceitam para garantir o seu emprego.

Um terceiro grupo destaca que o programa não vai garantir a qualidade da escola na medida em "que os objetivos não são atingidos e quanto às pessoas não assumem a responsabilidade de buscar a qualidade" (P9) e, no mesmo sentido, outros dois professores afirmam que "nem todos os objetivos são atingidos" (P3 e P16) no processo de implantação do programa da qualidade.

Um outro professor aponta que o "programa mantém o nível, que deve existir independente de certificado ou não" (P10). Já outro critica a posição da escola na medida em que afirma que a "boa estrutura física não garante um bom processo de ensino-aprendizagem para os alunos" (P15). Ou seja, a escola tenta mostrar a qualidade educacional investindo na sua estrutura, mas não em seu processo pedagógico. Por fim, um representante do Gd10, destaca a melhoria

constante do serviço prestado pela escola. Ele escreve que o programa da ISO não é “uma garantia concreta, mas ajuda a ter um trabalho mais dinâmico e constante na busca de um melhor serviço” (G3).

Na opinião da maioria dos profissionais do Colégio Cristo Rei, a certificação da Norma ISO 9001 apresentou os resultados esperados para a escola, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 15 – A ISO 9001 e os resultados para a escola

Dado	Percentual
Sim, a ISO deu o resultado esperado.	60,0
A ISO não deu o resultado esperado.	17,1
Sim e Não (em parte)	14,3
Não responderam	08,6
Total	100,0

Entre os que consideram que o resultado esperado foi conseguido em parte, um professor aponta que a ISO “deu um resultado muito bom, só precisa ver mais o lado da ‘humanização’” (P11); um outro professor cita que “na parte burocrática houve muitos avanços, já na parte pedagógica não” (P14); e por fim, um professor escreve: “trabalhei em outras escolas e posso garantir que o Cristo Rei é melhor, mais família, mais acolhedor, mas não pode é haver diferença de níveis, todos somos educadores e não pode haver rivalidade e competição” (P17). Podemos perceber que alguns aspectos repetem respostas de perguntas anteriores (“humanização”, e “parte burocrática”), mas destacamos a idéia da competição e rivalidade que a implantação do programa de qualidade pode fomentar entre os funcionários e a insegurança no emprego. A questão da competição/rivalidade acontece especialmente a partir do estabelecimento de metas quantificáveis para os setores, e que devem ser atingidas ao longo do ano. Já a questão da insegurança no emprego acontece basicamente por dois motivos: o forte controle sobre o trabalho que cada um realiza e o medo das avaliações

feitas pelos responsáveis de setor e pelos alunos (essa somente para os professores).

Já os sujeitos que afirmam que a certificação da ISO não deu o resultado esperado para a escola; destacam que quem saiu ganhando foi o cliente externo e que internamente esperavam mais ganhos e benefícios. Um membro do Gd10 escreve que “esperava mais, o cliente externo é o grande lucrador” (G3). Um professor aponta: “não sei, pois sinto uma insatisfação constante” (P10). Um outro professor afirma que “fez diferença na parte organizacional e na infra-estrutura, mas precisa melhorar na parte humana” (P4). Um terceiro professor afirma que a “certificação não é um diferencial significativo no mercado”, quer dizer, não está trazendo os benefícios esperados dentro do mercado da cidade e região. Isso é também o sentimento do representante da direção geral, afirma que “há muita diferença na filosofia de trabalho na escola após a ISO, mas falta aos pais e alunos maior conhecimento do que é uma empresa com ISO e com isso, a ISO não refletiu num aumento substancial de clientes (alunos)” (D1). Neste sentido, a implantação da ISO, além de melhorar o serviço, tinha como tarefa principal trazer mais alunos e com isso, obviamente, ter maiores lucros. É a lógica do mercado capitalista no mundo da educação.

Um dos princípios que o programa da qualidade prega é o desenvolvimento e aperfeiçoamento de recursos humanos. Na prática, como alguns profissionais da escola apontam ao longo desse capítulo, a ISO controla e normatiza as relações entre as pessoas. Ela não dá importância à humanização. Como parte do mercado capitalista, ela vê as pessoas como meios para alcançar uma produtividade maior. Segundo Lima, são os “homens máquina”, em que

Máquina e corpo humano surgem compondo uma unidade, como se fosse um único elemento. A máquina humana é um retrocesso em relação ao animal-homem, pois representa a supremacia da atividade repetitiva e mecânica sobre os instintos básicos do ser humano (1994, p.90).

A maioria que afirma que a certificação da ISO deu o resultado esperado justifica as respostas pela valorização da escola perante os pais e a comunidade em geral. Um funcionário afirma que “esse certificado mostra à população que estamos preocupados com a qualidade e com a melhoria contínua dos nossos serviços” (F13). Um professor afirma que o “nosso trabalho é valorizado pelos nossos clientes” (P6). Outro professor cita, no mesmo sentido, “o reconhecimento dos pais do nosso trabalho” (P12). Um terceiro professor escreve que “hoje os pais estão mais preocupados com a qualidade da educação” (P13). Por fim, um quarto professor aponta que a certificação “deu resultado e faz diferença, somos a única escola de Marília com o certificado e isso nos enche de orgulho, todos fazemos parte de desta conquista” (P2). É a satisfação pelo reconhecimento dos pais e da comunidade que valorizam esse tipo de conquista. Já um funcionário afirma que “passamos a ser vistos como bons profissionais e pessoas que saem daqui logo são chamadas em outros lugares” (F6). Isso realmente aconteceu, pois questionamos informalmente alguns funcionários e eles disseram que, algumas pessoas que saíram ou foram demitidas, logo foram contratados por outras escolas da cidade.

Outros sujeitos justificam os resultados da certificação ISO destacando que “não dá mais para pensar o colégio sem a ISO” (G3) e que ela “trouxe ganhos incontestáveis e melhorou a empresa” (G4). Já um professor destaca o “empenho e o envolvimento de todos na busca da qualidade” (P9) e, como aponta outro professor, “ela aliou-se ao trabalho já existente e trouxe avanços” (P15).

Observando o processo que conduziu à certificação ISO 9001, a escola teve ganhos, especialmente em termos organizativos e de infra-estrutura. Além disso, envolveu todos, mesmo os que não estavam a favor, já que foi uma decisão tomada pela mantenedora.

Um outro aspecto que buscamos avaliar é se os profissionais, tendo poder de decisão, aplicariam ou não, a Norma ISO 9001 no Colégio Cristo Rei. Como observamos na tabela abaixo, a maioria dos sujeitos afirma que aplicaria.

Tabela 16 – Aplicar ou não a ISO 9001 no Colégio Cristo Rei

Dado	Percentual
Sim, eu aplicaria a ISO.	85,7
Não aplicaria a ISO.	08,6
Não responderam.	05,7
Total	100,0

Os sujeitos que não aplicariam justificam o posicionamento apontando como causa a questão dos gastos e o investimento necessário. Um representante do Gd10 afirma: "tenho dúvidas quanto ao custo de implantação do programa" (G4). Dois professores apontam que "é necessário um alto custo" (P4) e que "é muito dispendioso e o resultado obtido anteriormente também era bom" (P2).

Entre as pessoas que aplicariam a Norma ISO na escola, um grupo faria isso, mas dando uma atenção especial ao lado humano, uma das falhas do processo de qualidade. Três professores afirmam que "se deveria pensar mais no lado humano" (P11); "priorizaria mais as relações humanas e pedagógicas e não só a parte burocrática" (P12); e "não podemos esquecer o lado humano" (P16). Já um outro professor, diferentemente dos anteriores, destaca que "todos crescemos profissionalmente e houve ganhos" (P9) e, nesse mesmo sentido, um funcionário afirma que com a "aplicação da Norma ISO as pessoas se empenharam mais,

tendo assim ótimos resultados para a escola, ficando mais atentas as melhorias" (F1).

Outros sujeitos justificam a aplicação da Norma ISO pelos motivos que anteriormente, neste capítulo, também apareceram. É a questão da melhor *organização*, para atingir *objetivos*, *documentação* e *melhoria contínua* da empresa. Afirmam que "ajuda na organização da escola" (P6); "a ISO ajudou muito a documentar o nosso trabalho" (G1); "facilita atingir os nossos objetivos" (F8); "a ISO nos ajudou a buscar caminho de constante superação frente aos desafios do mundo de hoje" (G3); "para poder crescer e melhorar sempre" (P1); e porque "tivemos muito mais clareza nas nossas funções" (P17).

Um grupo de profissionais destaca que com a aplicação da ISO houve ganhos no sentido da divulgação. A escola passou a ser mais conhecida e reconhecida, sendo assim um diferencial que mostraria a importância da qualidade para as pessoas em geral. Podemos perceber essa questão analisando as seguintes citações: um professor afirma que "é um marketing a mais" (P5); um segundo aponta que "deu mais visibilidade ao trabalho realizado" (P10); já o representante da direção geral cita que "fomos uns dos primeiros da ISO educacional, os ganhos são imensos" (D1); um funcionário, no mesmo sentido, escreve que a adoção da ISO "mostra a população que o colégio está preocupado com a qualidade e com o processo contínuo de melhoria dos seus serviços" (F13); e por fim um outro funcionário expressa que "além de mostrar internamente, mostra para fora que temos um diferencial no nosso trabalho em relação às outras" (F12). Como vemos, é a utilização da ISO como um mecanismo para a escola ter mais clientes/consumidores no mercado educacional.

Ao concluirmos esse item, cabe ressaltar o que Demo (1996, p.45) afirma. Segundo ele, precisamos distinguir dois tipos de qualidade: a formal e a política.

A formal é a que o programa da ISO implanta. É própria dos meios e normas, é atributo da técnica, é a perfeição de como se faz. Ela é ligada essencialmente a eficiência.

Já a qualidade política foge do controle proposto pela Norma ISO 9001. Diz respeito aos fins e conteúdos da vida. Está expressamente ligada à participação e à consciência crítica, em que as pessoas se assumem enquanto sujeitos construtores da história. “No cerne dos desejos políticos do homem está a participação, que sedimenta metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade e de convivência” (DEMO, 1996, p.48).

A qualidade que defendemos se situa na esfera política, pois é nela que se encontra o eixo do processo de transformação. É na dimensão dos fins que se situa o sentido de agir. A qualidade na educação subsiste, em última instância, na qualidade do projeto que a sustenta e lhe dá significado. A qualidade política está alicerçada na participação, entendida como construção conjunta de um projeto. É assumir coletivamente o resgate do sentido da pessoa humana e a construção de alternativas para a sociedade capitalista.

5.3.4 A QUALIDADE DEMOCRÁTICA NA COMUNIDADE EDUCATIVA

Como apontamos anteriormente, o ideário da proposta da qualidade total na Norma ISO 9001, busca agir de forma que as pessoas tenham a impressão de que têm poder, quando podem apenas estar sendo manipuladas. “O professor de uma sala de aula de qualidade distribui parcela de poder aos alunos e permite que eles se sintam importantes na escola” (RAMOS, 1999, p.112). Pensamos que

participação e poder se conquistam, pois ninguém oferece isso gratuitamente e, se alguém oferece, também poder tirar. Por isso a qualidade democrática deve ser construída e conquistada por todos os integrantes do processo educativo por meio da participação política. Esse é o desafio para todas as pessoas da comunidade educativa comprometidas com o processo de construção da qualidade democrática.

5.3.4.1 PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

A grande maioria dos profissionais do Colégio Cristo Rei considera que a implantação do Programa da Qualidade ISO 9001 trouxe ganhos para as pessoas individualmente, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 17 – Avanços para as pessoas

Dado	Percentual
Sim, a ISO trouxe avanços.	88,6
Não, a ISO não trouxe avanços.	02,8
Não responderam.	08,6
Total	100,0

Como observamos, apenas uma pessoa afirma que não percebe avanços pessoais no programa de qualidade da ISO 9001. Simplesmente escreveu que “não me lembro de nada” (P17).

Observando as justificativas de quem percebe ganhos pessoais na implantação do programa da qualidade, três grandes temas chamam a atenção: a organização, a formação/atualização e a melhoria do trabalho executado.

A primeira constatação é a de que o programa da qualidade trouxe uma melhor organização para os indivíduos. Podemos observar essa idéia através das várias justificativas dadas pelas pessoas: “a maior organização dos procedimentos” (D1); “organização e eficiência” (G4); “melhorou minha organização e faço maior cobrança de mim mesmo (P1)”; “maior organização,

principalmente com o trabalho preventivo com o 5S" (P6); "contribuiu no campo organizacional, papel que cada um deve exercer para o crescimento da empresa e na busca da qualidade" (P8); "uma maior organização em relação ao meu trabalho" (P9); "maior organização com os registros: cadernetas, materiais de sala..." (P12); e "a organização do nosso trabalho" (F9). Sabemos que a forma como a escola se organiza representa a forma de organização das relações sociais dominantes. Com isso, as pessoas que atuam na escola tendem a valorizar e a reproduzir essas mesmas relações. Aqui percebemos que a escola valoriza e investe na sua organização, e a maioria dos seus profissionais acha isso positivo e a transfere para suas individualidades. Observando essas respostas, novamente percebemos o retorno da Norma ISO na parte burocrática mostrando os resultados, não só na escola, mas também nas pessoas.

O segundo avanço refere-se à formação/atualização como um dos frutos do programa da qualidade para os sujeitos. Neste sentido, um representante do Gd10 cita que "o processo mostra a necessidade das pessoas terem uma formação adequada ao cargo e, a conscientização de poder estar sempre atualizado, crescendo no que faz" (G1). Outro membro do mesmo grupo aponta "o novo enfoque que visualizo a minha profissão, de estar sempre buscando uma novidade, algo novo, corrigir as falhas e pensar positivamente" (G3). Um professor destaca "o estímulo para cursar e concluir o curso de graduação em pedagogia, a atualização profissional constante" (P15). Por fim, um funcionário salienta os "cursos feitos" (F11). É importante destacar que a questão da formação e atualização é uma das exigências de qualquer empresa capitalista hoje.

Segundo Vieitez e Dal Ri,



A empresa capitalista, na atualidade, está exigindo, cada vez mais, pessoas qualificadas para realizar as tarefas da produção. No entanto, ela pode manter a força de trabalho segmentada em níveis de competência e habilidades, pois preserva a divisão do trabalho, em particular a divisão entre gestores e executores (2001, p.132).

Como na maioria das escolas capitalistas, essa forma de organização está presente no Colégio Cristo Rei, e o programa da qualidade busca uma formação que produza melhores resultados. E essa idéia está presente na questão da melhoria do trabalho que cada indivíduo realiza, como veremos a seguir.

O terceiro avanço é que o programa de qualidade trouxe uma melhoria do trabalho executado por cada indivíduo. Um professor, por exemplo, afirma que houve ganhos, já “que pode avaliar e melhorar o trabalho que realizo” (P3). Um outro professor aponta que “trouxe melhoria no meu trabalho pedagógico” (P11). Um terceiro escreve: “melhorei o comportamento e a visão futura do meu trabalho” (P13). Um quarto professor cita que “o programa me possibilitou ter outros ‘olhos’ para o trabalho que sempre realizei, aprimorando-o no que foi necessário” (P16). Já um funcionário destaca que “no trabalho a ISO me fez agir com mais profissionalismo” (F2). Uma pessoa destaca que ter participado do processo deu “maior visibilidade por trabalhar numa escola com certificação de qualidade” (P10). Sente um retorno profissional por trabalhar numa escola que possui certificação ISO 9001.

Um dos principais objetivos da Norma ISO é a busca da excelência no seu processo. Essa mesma busca fica incutida nos participantes desse processo, por isso os sujeitos destacam a melhoria do seu trabalho e o orgulho de fazer parte de uma escola que tem certificação ISO 9001.

Outras justificativas foram citadas: um membro do Gd10 aponta que é necessário “manter o foco no cliente” (G2). Como observamos anteriormente, o

cliente se torna onipotente, já que dele depende a existência da escola particular. Por fim, um professor afirma que a ISO o ajudou no dia-a-dia da sua vida. Ele escreve que “hoje avalio de outra maneira o atendimento e sou mais rigorosa ao comprar um produto, procuro ir a estabelecimentos que atendem bem” (P5). É a ideologia da ISO fazendo parte do dia-a-dia das pessoas.

Outra questão avaliada foi se a implantação do Programa da Qualidade ISO 9001 trouxe dificuldades para as pessoas. Como podemos ver na tabela abaixo, na opinião da maior parte dos profissionais do Colégio Cristo Rei, houve dificuldades/problemas.

Tabela 18 – Dificuldades para as pessoas

Dado	Percentual
Sim, a ISO trouxe problemas.	45,7
Não, a ISO não trouxe problemas.	34,3
Não responderam.	20,0
Total	100,0

Foram poucas as justificativas das pessoas que afirmaram que o programa de qualidade não trouxe problemas. A maioria simplesmente negou a existência de problemas. Entre essas pessoas, podemos observar as seguintes justificativas: “creio que nenhuma, apenas me motivou mais, buscando fazer cada dia melhor” (P1); “nenhuma, pois já estávamos habituados com esse tipo de organização e planejamento antes da ISO” (P2); e “não tive problemas, pois sou uma pessoa extremamente organizada e flexível” (P4).

Alguns sujeitos justificam a afirmação de que o processo de implementação da Norma ISO 9001 trouxe dificuldades pessoais, pelo medo do novo e das mudanças que aconteceram. Nesse sentido, um dos membros do Gd10 afirma que teve “dificuldades para enfrentar as mudanças” (G3). Outro representante do Gd10 aponta “a resistência pessoal e dificuldade de aceitação do programa” (G4).

Já um professor cita o problema de o “programa ser algo desconhecido e porque toda mudança gera insegurança” (P16). Outro professor escreve que “a dificuldade é uma constante visto que o ‘novo’ amedronta no sentido da insegurança” (P3). Por fim, um terceiro professor expressa que “tudo o que é novo nos deixa inseguros e isso aconteceu comigo, mas com o tempo isso foi melhorando” (P9).

Um segundo grupo de pessoas destaca a burocracia, o estresse e o grande número de atividades realizadas como problemas que sentiram individualmente. Um professor afirma que “tivemos mais burocracia, alocação excessiva de recursos e demasia de reuniões” (P7). Um membro do Gd10 aponta “ter que fazer registro de todas as ações e o excesso de reuniões dificultando o ritmo do trabalho no setor” (G2). Outro membro do Gd10 destaca o tempo gasto na elaboração de todos os documentos e dados do programa da qualidade. Ele menciona que “a maior dificuldade é ter tempo para atualizar os manuais, escrever as metas e atualizar o referencial” (G3). No mesmo sentido, um professor aponta: “destaco o estresse durante a implantação do programa interferindo o ritmo normal e a preocupação em preencher os papéis e fichas (parte burocrática) para a conferência durante as auditorias” (P14). O professor demonstra que o programa da qualidade, especialmente durante as auditorias, interfere e prejudica o andamento normal do processo educativo. Como apontamos no início do nosso trabalho, o programa da qualidade interfere diretamente nas relações e na organização do trabalho dos sujeitos que atuam na escola. Na maioria das vezes, as pessoas não percebem a estrutura e o controle que agem sobre elas.

São as ações que representam várias das etapas do processo de implantação do programa de qualidade na escola. Algumas pessoas destacam que “o trabalho aumentou com o pagamento do mesmo número de horas” (F2), além dessa perda, um professor citou a perda “do quinquênio, o reconhecimento dos cursos realizados e o fim do Plano de Desenvolvimento Profissional” (P10). Este plano foi criado no início da implantação do programa da qualidade para motivar as pessoas na busca de aprimoramento pessoal e para valorizar a presença nos treinamentos realizados. Ele dava uma gratificação financeira à medida que os profissionais acumulavam um determinado número de pontos conseguidos com tempo de serviço, cursos realizados e participação de atividades da escola. Terminou em 2003, quando a escola estava passando por uma crise financeira e com isso fez o já comentado Acordo Salarial. O único item que permanece hoje são os quinquênios pelo tempo de serviço. Podemos afirmar que a implantação da ISO vem para garantir qualidade à gestão da escola, mas ao mesmo tempo acaba com o plano de valorização profissional, aumenta o trabalho e não melhora o salário dos trabalhadores. Que qualidade é essa? Que significa isso do ponto de vista do trabalhador? Das relações de trabalho? É a qualidade do mercado capitalista, que valoriza os lucros da empresa. Para o trabalhador, significa mais exploração, menos benefícios sociais e menos valorização. O que importa para a empresa é a produtividade e os ganhos conseguidos durante o processo.

Por fim, destacamos a forte crítica ao programa da qualidade que um professor faz, na medida em que aponta que “o programa nos torna uma máquina, só pensa em produzir e esquece o lado humano” (P11). Esta afirmação

atinge o cerne da questão da exploração capitalista, que torna os trabalhadores meros instrumentos de produção.

É importante enfatizar que, numa escola, não podemos observar o papel individual do professor enquanto docente isolado, mas como um docente enquanto co-gestor do ensino em colaboração com os outros grupos participantes da escola. Devemos lembrar também que o professorado da escola atua como um corpo social, como um componente específico da comunidade escolar. Tanto em suas relações com a direção da escola, como com o colegiado, o corpo docente deve buscar, através de representantes ou diretamente, a instalação de uma prática administrativa participativa e cogestionária na escola. Mas, para que isso ocorra é imprescindível que a escola, na pessoa de sua mantenedora, ofereça o espaço necessário.

Segundo Sánchez de Horcajo,

A competência dos professores no colegiado da escola será exercida especialmente em três aspectos: 1. Os professores têm direito à informação, consulta ou participação na decisão sobre qualquer problema da escola. Por exemplo, até mesmo as questões financeiras devem ser informadas aos professores. A transparência neste terreno evitará mal entendidos e críticas injustificadas. 2. Os professores devem tomar parte nas decisões, especialmente nas que se referem a eliminação de emprego, abertura ou fechamento de classes, cursos, aspectos disciplinares, admissão de professores etc. 3. Os professores têm direito à participação nas decisões, na interpretação dos programas, escolha de livros-textos, iniciativas pedagógicas, atribuição de carga de trabalho, horários, aquisição de material didático, divisão do orçamento pedagógico, organização de atividades paraescolares etc (1979, p.76).

Claro que o autor aqui está trabalhando numa situação de como deveria ser, num sentido ideal. Mas analisando a nossa situação real, vemos que ela está longe do ideal. Comentando os três aspectos que o autor cita, podemos afirmar: no primeiro, que as instituições de ensino particular hoje não possuem essa prática de passar todas as informações, especialmente as financeiras, para os

professores; no segundo, o processo decisório é restrito à direção da escola e à mantenedora e, os capitalistas da educação normalmente não dão satisfação aos professores quando os despedem; e terceiro, a participação está, como já mencionamos, em aceitar as apostilas (que já vêm prontas) e em sugerir algumas pequenas ações para o andamento geral da escola.

5.3.4.2 PAIS E ALUNOS

A Norma ISO 9001 defende que “a Direção deve assegurar que os requisitos do cliente são determinados e atendidos com o propósito de aumentar a satisfação do cliente” (ABNT, 2000, p.5). Em nenhum ponto da Norma está expressa a forma de participação dos pais e alunos no andamento da escola. Ela deixa que cada escola defina como vai ouvir os seus clientes/consumidores.

No Colégio Cristo Rei, os pais não possuem instâncias de atuação e participação, como a Associação de Pais e Mestres (APM) ou Conselho de Pais, e os alunos não possuem grêmio estudantil organizado ou outra forma de atuação.

Analisando o programa da qualidade e em especial, o Manual da Família (MF) do Colégio Cristo Rei, distribuído aos pais e responsáveis no ato da matrícula com as orientações necessárias para o ano letivo, podemos perceber que os pais são convidados a interagir com a escola. Isso fica expresso especialmente em dois itens do Manual: “Queremos a sua participação” e “Co-responsabilidade dos pais”.

O primeiro item manifesta a importância da parceria entre a escola e a família; afirma que

Todos nós sabemos da grande importância da família na vida da escola, pois família e escola devem caminhar juntas na formação e ensino das crianças e dos jovens. Só com essa parceria, podemos construir e desenvolver uma educação de qualidade e garantir-lhes

um futuro promissor. Para comunicar-se com o Cristo Rei há vários meios: via telefone e fax, e-mail, pesquisa de opinião de alunos e famílias, caixa de sugestões na secretaria da escola, participação nas reuniões e encontros promovidos pela escola e, visita e conversa na escola (COLÉGIO CRISTO REI, 2005a, p.3).

Como podemos perceber, a escola dispõe de diversos canais de comunicação, o que não garante uma real participação dos pais na escola. Neste mesmo item, a escola termina afirmando que “se compromete a analisar com atenção cada opinião e sugestão recebida dos pais, pois essa participação se faz necessária”. Sabemos que o Colégio Cristo Rei tem suas características próprias, mas não deixa de ser igual a qualquer outra instituição privada de ensino. Ele incorpora o discurso da participação, porém, como observamos acima, a participação é formal, se resume em *caixa de sugestões, visitas à escola e conversa*. Não é uma participação que envolve todos os membros da comunidade educativa e lhes dá voz e poder de decisão. Contradiz a própria LDB, que institui a gestão democrática nas escolas, mas só o faz para a escola pública. Nas escolas privadas, isso não é buscado. Sendo uma empresa capitalista, o seu objetivo primeiro é ter lucro e se manter competitiva no mercado.

Já o outro item do Manual da Família, a “co-responsabilidade dos pais”, expressa o que a opção dos pais pela escola significa ou, o que estão aceitando ao matricular o seu filho na escola.

Os pais são os primeiros e principais educadores de seus filhos. A escolha do Colégio Cristo Rei pressupõe uma consciente opção e adesão à proposta educativa inspirada nos valores humanos e cristãos e exige sintonia e cooperação entre escola e família (COLÉGIO CRISTO REI, 2005a, p.4).

Além disso, esse item cita os treze pontos necessários para que “os pais e/ou responsáveis possam assegurar a disciplina apropriada na escola, bem como o rendimento eficiente do aluno”.

O Manual da Família, além dos pontos já comentados, possui os seguintes itens: histórico do colégio, missão e política da qualidade, política educacional, descrição dos níveis de ensino, os setores da escola, o sistema de avaliação e promoção, direitos e deveres do aluno, orientações para as provas e orientações específicas para cada nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pré-vestibular).

O Manual da Qualidade, como todo programa de qualidade, cita diversas vezes a importância da relação entre a escola e os pais e alunos. Considera que o processo central do programa, o ensino, deve ser organizado e voltado para a “satisfação dos clientes”, e para isso a escola deve estar atenta ao “contexto, realidade e necessidades dos clientes” e implementar e “viabilizar um crescimento e melhoria contínua do processo de ensino” (COLÉGIO CRISTO REI, 2005b, p. 6).

Outro instrumento que envolve pais e responsáveis com a escola é a *Pesquisa com as Famílias*. Atualmente são avaliados 26 itens, onde as famílias dão nota de 0-10, sendo que as notas abaixo de 5 devem ser justificadas. Os itens são os seguintes: organização geral, instalações físicas, laboratórios, auditórios, segurança, comunicação com pais, processo ensino-aprendizagem, processo de avaliação, acompanhamento do aluno, parceria com Anglo, programa QT, esportes e lazer, direção geral, setor pedagógico, professores, tesouraria, secretaria, psicólogos, biblioteca, internet, chácara, eventos e excursões, limpeza, uniforme, cantina e satisfação geral. Essa *Pesquisa das Famílias* é um instrumento de melhoria do programa da qualidade, mas ela não demonstra uma real participação dos pais na escola. É sim, uma avaliação da satisfação do cliente a respeito de vários aspectos da escola. É uma simples

pesquisa de opinião. Como o próprio Manual da Qualidade aponta, o seu objetivo é “identificar as necessidades e verificar o nível de satisfação dos nossos clientes para os diversos segmentos da escola” (2005b, p. 75). Analisando os arquivos com dados referentes à qualidade do colégio, podemos perceber que, nos últimos anos, em torno de 40% das famílias respondem a essa pesquisa. Como podemos observar a seguir, a média geral de satisfação das famílias com a escola tem evoluído.

Tabela 19 – Satisfação das famílias

Ano	Média de Satisfação Geral
1999	8,77
2000	8,93
2001	8,96
2002	9,01
2003	9,04
2004	9,05

É um alto índice de satisfação. De maneira geral, podemos dizer que os pais estão satisfeitos com o que a escola oferece para os seus alunos. Obviamente, muitos escolhem a escola pela tradição e pelo status que representa estudar no Colégio Cristo Rei.

Já a opinião dos alunos é levantada basicamente através da avaliação feita no final do ano para os alunos desde a 5ª série até o cursinho. Nesta pesquisa, além de avaliar e destacar aspectos das aulas de cada professor, os alunos avaliam os seguintes aspectos: seu próprio esforço e colaboração em aula, uniforme, plantões, ambiente geral da escola, cantina, trabalho da coordenação, secretaria, tesouraria, biblioteca, limpeza e sistema Anglo. Também há um espaço para sugestões e para destacar de que mais gostam da escola. Dos resultados a que tivemos acesso, devemos destacar que a maioria dos alunos elogia os diversos segmentos e aspectos da escola. As críticas se concentram em

comentários a respeito de alguns professores que não são tão “simpáticos” como eles gostariam. Ouvindo os professores, percebemos que alguns têm medo dessa avaliação, pois ela “pode interferir na sua permanência no emprego” (Professor J, cursinho). Eles dizem que “a escola não deveria ouvir a opinião de alguém que atrapalhou a aula o ano inteiro” (Professor L, cursinho), “é dar um poder ao aluno, que pode se vingar da gente” (Professor J, cursinho), afirmou o professor. Conversando com os coordenadores sobre essa questão, eles ressaltam que nunca um professor ou funcionário foi demitido por causa dessa avaliação, e ela é utilizada como reflexão para que cada um possa melhorar cada vez mais.

Na escola percebemos que os alunos possuem espaço junto às coordenações para expressar sugestões ou críticas, mas não há um espaço na tomada de decisões.

Sabemos que o aluno deve ser o centro e o elemento principal da instituição escolar. Por isso, a escola deve iniciá-lo na compreensão dos acontecimentos, formá-lo para o reconhecimento dos problemas e para a participação na tomada de decisões nos assuntos que lhe dizem respeito. O aluno deve ter direito à co-responsabilidade no seu processo de aprendizagem.

O exercício da democracia interna na escola dá aos alunos o papel de autênticos co-gestores do ensino, atribuindo-lhes o direito de informação em todos os domínios, o de consulta em algumas áreas e o de co-decisão em outros campos na medida de sua competência, em igualdade de condições com as outras categorias de participantes. O reconhecimento deste direito não é suficiente; é necessária sua efetiva concretização. Como centro e elemento principal da instituição escolar, o aluno vai à escola não só para aprender

teoricamente a exercer o direito de participação, mas para efetivamente exercê-lo já na escola.

A escola, neste mesmo sentido, precisa convencer-se de que a presença dos pais na escola, se responsabilmente conduzida, será um instrumento de melhoria da qualidade de seu trabalho pedagógico. Nesta interação, há que se buscar o equilíbrio entre a liberdade de aprender do aluno, a liberdade de ensinar do professor e a liberdade educativa dos pais.

Nessa condição, os pais devem assumir um papel ativo na gestão da escola, seja no momento de definição de seu projeto educativo, seja nas fases de implementação dos planos e de avaliação de seu desempenho geral. No Colégio Cristo Rei, os pais somente são convidados para opinar sobre a sua satisfação em relação à escola.

Consciente desta realidade, a escola precisa abrir-se aos pais e auscultar com simpatia suas propostas. Pais e educadores estão buscando o melhor desempenho possível da escola em sua tarefa educativa.

Nesta tarefa de participação e compromisso, os pais tornam-se autênticos cidadãos da instituição escolar, participando das decisões e controlando o cumprimento efetivo das normas estabelecidas. Deste modo, o processo de gestão da escola não se torna mera atividade burocrática, mas a prática das regras da democracia, corrigindo velhos autoritarismos.

Aos pais, assim como aos estudantes, é necessário que a instituição escolar preveja modalidades de participação individuais e coletivas. Frequentemente os pais não têm consciência de sua unidade e existência enquanto grupo. Tanto pais como alunos são coletividades que precisam ser ouvidas e convidadas a participar do processo educacional e decisório da escola,

como grupos. A escola tende a abrir espaço apenas para a participação individual, ignorando esta segunda dimensão da comunidade escolar.

Nesse sentido, para o processo da qualidade total da Norma ISO 9001, as pessoas são consideradas individualmente e não como grupo social. Não se fala da mudança ou transformação produzida pelo sujeito coletivo. Assim, na *Escola da Qualidade*, quando se fala de aluno, não se faz referência, por exemplo, aos grêmios estudantis e sua atuação de transformação. Em relação aos pais, vale a mesma idéia. Ao se referir ao professor *como parceiro na construção de uma escola de qualidade* não se faz alusão, por menor que seja, ao professor enquanto grupo, categoria sindicalizada, ou reunido em associação de docentes.

CONCLUSÃO

As recentes tentativas de aplicação da *gerência da qualidade total* às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa inserida no mercado neoliberal e na economia globalizada. Além dessas questões, procuramos mostrar a trajetória das idéias da qualidade total e das Normas ISO 9001 na relação com a educação e o com mercado capitalista. O objetivo geral do trabalho foi analisar a gestão da qualidade nos aspectos administrativo e pedagógico sob a implantação e a certificação da Norma ISO 9001 e sua repercussão nas relações e na organização do trabalho do Colégio Cristo Rei de Marília/SP.

O desenvolvimento de uma concepção de mundo que se contraponha ao neoliberalismo, na escola, põe-se com maior importância ainda, quando se sabe que os jovens estão diuturnamente se alimentando dessa ideologia nos demais espaços que freqüentam. Mas, também na escola, a influência sobre eles não se restringe à sala de aula, e, mesmo aí, não se limita ao discurso do professor. A gestão da qualidade total também traz consigo a ideologia de mercado, que perpassa e envolve toda instituição em si.

O discurso neoliberal atual sobre a educação é elitista. Ele justifica as desigualdades sociais e o triunfo dos mais fortes. Legitima o poder dos administradores, dos tecnocratas e dos recursos materiais (manuais escolares) no mercado capitalista. O mercado da educação cria e recria a divisão de classes. É eficiente para organizar o consumo dos bens e dos serviços educativos, para criar sobretudo benefícios, mas as sociedades que lhe dão livre curso, sem nenhuma regulação, são por definição desigualitárias e não democráticas.

As mudanças que ocorrem no mundo da produção e do trabalho, marcado pelas transformações técnico-científicas e pelas mudanças na organização e nas relações de trabalho, acabam por trazer novas demandas de qualificação profissional e elevação de escolaridade para os trabalhadores. Segundo Piva (1990), "tendências de natureza internacional que inevitavelmente ecoam na periferia, seja como necessidade real, seja como ideologia educativa" encontram ressonância nos países periféricos em razão da existência, também nestes países, de um setor moderno que tende a difundir as idéias correspondentes.

De qualquer forma, a efetiva valorização da educação e do trabalho, possibilitando a melhoria da qualidade de vida, o estabelecimento de padrões de renda mais eqüitativos e a ampliação dos direitos sociais à cultura e ao lazer, dependem, em última instância, do embate e da correlação de forças sociais que se articulam em torno das relações entre capital e trabalho.

É de particular importância atentar para a organização de todo o trabalho na escola, para a distribuição da autoridade e do poder, bem como para os padrões de relacionamento interpessoal e as relações de trabalho. Esses elementos, com os quais a gerência de qualidade total não deixa de se ocupar, são de relevância vital porque são a própria organização das possibilidades de

contato entre as pessoas a interferirem na conduta e na consciência dos jovens. Aqui, para neutralizar os efeitos deletérios da qualidade total, a melhor solução não é pôr-se simplesmente contra ela e suas disposições, mas, em vez disso, pautar-se por uma alternativa democrática de relações de cooperação, de trabalho e dedicação aos objetivos maiores da educação enquanto instrumento de aquisição cultural para a realização plena de sujeitos. Isso porque o conceito de democracia não se apreende apenas no discurso, mas constrói-se na prática, com o constante exercício enquanto opção de vida, não como uma medida tópica que se aplica numa ou noutra ocasião.

A evidência da influência da organização escolar sobre as relações das pessoas pode ser percebida quando Vieitez e Dal Ri apontam que

A organização da escola é decorrência das relações sociais dominantes na sociedade. Portanto, nessa organização é preponderante a preparação das pessoas para a vivência e a reprodução dessas relações. Os estudantes são educados, por meio de categorias sociais naturalizadas, para tornarem-se compradores e ou vendedores de força de trabalho, ou por outra, para se integrarem e se adequarem profissionalmente às relações capitalistas de produção (2001, p.103).

Nesse sentido, a Qualidade Total ISO 9001 é uma aplicação do princípio fundamental do próprio sistema capitalista: produzir para atender os consumidores. É um problema significativo quando uma escola particular de um grupo religioso adota esses princípios contrários aos valores humanistas e cristãos que sempre pregou. Uma escola que combate a apartação ou exclusão social e propõe solidariedade e justiça como valores sociais estaria negando sua identidade e a razão de ser escola.

Os mantenedores das escolas vivem esta contradição: de um lado precisam melhorar a organização e a gestão da escola para enfrentar a concorrência de outras escolas privadas; do outro lado está a educação para a

construção de uma sociedade mais humana e fraterna. A educação de jovens para os valores humanos é a razão de ser de muitas das escolas particulares.

Se as escolas confessionais religiosas não conseguem atingir o seu objetivo de educar os jovens para valores mais humanos, perdem o caráter que as diferencia das outras escolas. Neste caso, só resta o objetivo comum a todas as escolas privadas: preparar os jovens para a concorrência do mercado (e do vestibular). Quando o Colégio Cristo Rei, por decisão da sua mantenedora, optou pela implantação do Programa da Qualidade ISO 9001, a preocupação pela preparação dos jovens, especialmente para o vestibular, começou a evidenciar-se de maneira mais forte e objetiva.

Hoje, observamos que a maioria dos pais e alunos que procuram escolas confessionais não as buscam por causa dos seus valores religiosos e filosóficos, mas sim por causa da qualidade do seu ensino, no preparo de seus filhos para os vestibulares, sempre tentando aliar a isso o menor preço.

Conforme destacamos ao longo deste trabalho, o programa da qualidade Norma ISO 9001 busca a melhoria da gestão empresarial (especialmente organização e infra-estrutura); busca também aumentar a produtividade, baixar os custos aumentando os lucros, e definir e controlar as atribuições/tarefas que cada pessoa realiza.

Toda essa normatização gera uma uniformização e um forte controle do processo de ensino-aprendizagem, especialmente sobre os profissionais (professores e funcionários) treinados para aceitar essa ideologia. Na QT a participação, nesse sentido, é formal, e os sujeitos são convidados a dar sugestões de melhoria, mas sempre tendo em vista de alcançar os objetivos da empresa.



O mercado capitalista, através dos programas de qualidade total, busca transformar as relações na escola: quem ensina é prestador de serviço, quem aprende é cliente, e a educação é um produto a ser vendido, sempre com o menor custo e os maiores lucros. Esse é o discurso privativista da qualidade na educação segundo a lógica do mercado capitalista.

Segundo Gandin,

A Qualidade Total em Educação está longe de ser apenas mais uma estratégia organizacional que chega às escolas, como um mero instrumento técnico: ela faz parte de uma ampla estratégia neoliberal que visa despolitizar a educação e preparar de forma mais intensiva e organizada a tomada de uma frente essencial à manutenção do capitalismo como modo de produção dominante: o senso comum. Se a sociedade como um todo aceitar a idéia de que a educação não é um direito, mas uma mercadoria a ser adquirida no mercado, teremos a cristalização da já existente desigualdade de educação recebida (1994, p.78).

Pensamos que a qualidade deva estar vinculada ao caráter público e democrático, enquanto um direito social de acesso de toda a população. Essa qualidade democrática vai nos ajudar a combater os problemas da sociedade de classes, as desigualdades e a miséria, e a construir a igualdade de oportunidades e a participação política. Para que isso aconteça, é necessário criar novas relações de trabalho, questionando métodos de ensino e currículos e dando autonomia para toda a comunidade educativa.

É importante percebermos que o Colégio Cristo Rei, objeto do nosso estudo, já era reconhecido como uma boa escola pela comunidade em geral. As respostas dos sujeitos, nesse sentido, reforçam vários aspectos positivos, tais como: a boa infra-estrutura e organização, formação humana em todas as séries, aprovações nos principais vestibulares, bom ambiente nas relações entre professores e funcionários, bom ambiente de aprendizagem para os alunos, e relação mais próxima entre direção e funcionários.

Na opinião dos profissionais que responderam ao questionário, a implementação do Programa da Qualidade ISO 9001 trouxe vários pontos positivos. Podemos destacar que a escola ganhou: melhoria na infra-estrutura (ambiente físico), cursos de aperfeiçoamento, metas e objetivos mais claros, melhor planejamento do ano letivo, atribuições mais claras para os funcionários e setores, maior organização do funcionamento da escola e elaboração do organograma.

Porém, com a implantação do programa da qualidade, a escola assumiu, de maneira mais forte, o seu lado empresa. Ficou mais técnica e burocratizada. É uma gestão mais fria, que busca a eficiência traduzida em melhores resultados financeiros e a satisfação dos clientes.

Na implementação da Norma ISO 9001, a discussão gira em torno da busca de uma gestão mais adequada às escolas, sem que se discuta a concepção de mundo que subjaz a este processo, o que tira o foco das questões sociais e políticas.

Para os profissionais, estando inseridos num mercado competitivo e de poucas vagas, não sobram muitas alternativas, a não ser a de aceitar o processo da qualidade e trabalhar cada vez mais, para não perder o seu emprego. Isso leva ao conformismo e à submissão. Também há a competição interna, fruto do programa da qualidade. Neste sentido, as pessoas e setores, na ânsia de mostrarem trabalho, não respeitam outras pessoas e setores. O individualismo e a rivalidade são características presentes nas relações baseadas na produtividade, na busca da mais-valia e na exploração do trabalhador.



Os ganhos são para a escola/empresa e para os clientes. No Colégio Cristo Rei, com a ISO 9001, para os profissionais sobrou mais trabalho, acabou o plano de valorização profissional e, para muitos, até reduziu o salário.

É importante ressaltar que a busca da satisfação dos clientes não significa uma real participação dos pais e alunos no processo decisório da escola, já que eles somente são convidados a avaliar a satisfação e dar opiniões a respeito do andamento geral da escola.

A participação dos profissionais da escola é semelhante à dos pais. São convidados a dar sugestões e opiniões, mas não possuem poder de decisão na gestão da escola. Como apontamos, é uma participação formal, na qual o profissional não tem autonomia nem na sala de aula, já que a escola adota o material do Anglo que vem fechado, sem possibilidade de mudanças. Nesse sentido, o Sistema de Ensino do Anglo e o programa da qualidade da ISO 9001, se complementaram e exercem um controle maior sobre as relações de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

Relembramos uma questão que levantamos ao longo deste trabalho. Uma escola de qualidade é aquela que está atenta à democratização de sua gestão, à democratização do acesso, à implementação de um ensino com metodologias participativas e à colaboração com outros órgãos e movimentos populares que lutam em busca de alternativas a essa sociedade desigual.

A escola, como uma das mais importantes instituições sociais num estado democrático, precisa incorporar em sua estrutura e em sua prática pedagógica a educação para a participação cidadã, através da instalação e do funcionamento efetivo do seu colegiado deliberativo. Como escreve Weffort,

a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil (1995, p. 99).

Abrindo-se à participação, a escola estará educando para a democracia e para a cidadania, pois a participação se constitui no principal requisito para a construção da cidadania.

Toda ação pedagógica consiste num processo de participação e, por conseqüência, a gestão do ensino também deve ser participativa. A ação pedagógica, não bancária, é um processo de interação entre professor e aluno, onde ambos aprendem e ensinam. Neste processo dialético, lembrando Paulo Freire, a educação é denúncia e anúncio. Denúncia das estruturas injustas e anúncio da possibilidade de uma sociedade mais justa para todos. A gestão deste processo também precisa tornar-se pedagógica através da abertura à participação para todos os agentes da educação. Ou seja, educa-se para a democracia através da gestão democrática na escola.

Cabe lembrar também que a tarefa educativa essencial da escola é educar os alunos para os valores da democracia. Para isso, ela precisa criar internamente um ambiente democrático. O processo democrático pode assegurar a participação das pessoas envolvidas e seu conseqüente comprometimento com as decisões tomadas. Uma segunda razão para a escola incorporar o espírito democrático é que os valores de inclusão, justiça, participação e diálogo, essenciais à democracia, também são inerentes às escolas efetivas. Uma democracia é uma comunidade inclusiva, ou seja, procura fazer as pessoas tomarem parte do processo, reconhece a diversidade entre seus membros e, em nome do princípio de inclusividade, abre as portas à participação e faz as pessoas

se sentirem parte da comunidade. Em nome deste princípio, o colegiado escolar precisa abrir-se ao debate de tópicos importantes para sua comunidade, discutir todos os lados das questões, alocar tempo suficiente para a discussão dos problemas e abrir espaço para a participação de pais e alunos no debate das questões básicas da escola. Excluir estes constituintes é reduzir a democracia e promover a exclusão.

Sabemos que, ao incorporarem o referencial da qualidade neoliberal, as escolas acabam colaborando com a manutenção da desigualdade. Como aponta Enguita,

A idéia de 'excelência' trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. [...] A idéia da busca da excelência parte, explicita ou implicitamente, da aceitação de uma sociedade dual. Para a maioria, para os que ocuparão os postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para a minoria, para os que tomarão as decisões pelos demais, deve haver uma educação mais excelente (apud SILVA, 1994, p. 159).

Já a qualidade democrática deve preocupar-se com a promoção dos valores fundamentais de justiça e eqüidade. O respeito pela dignidade humana é o valor humano básico que deve ser promovido numa democracia. Isto significa o direito de ser tratado com justiça, o direito à justiça, o direito de ser ouvido e respeitado. A busca do poder, da riqueza e de posições a serviço dos próprios interesses compromete o funcionamento adequado e justo da democracia. Mas o respeito pela dignidade humana força a sociedade a confrontar os abusos à dignidade humana e isto se torna mais viável numa sociedade democrática. A escola, em seu dia-a-dia, precisa aprender a promover o respeito pela dignidade humana e pelos valores democráticos.

Se o compromisso é com uma nova visão de mundo, que exige a prática para ser apreendida, o caminho parece ser precisamente este: ao mesmo tempo em que se desenvolvem conteúdos de uma concepção mais elaborada de mundo, se propiciam condições para vivê-la e apreendê-la cada vez mais consistentemente e com qualidade para todos. Só assim se pode esperar contribuir para desarticular a ideologia do mercado incrustada no dia-a-dia da sociedade e, em particular, no sistema de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR ISO 9001: Sistemas de gestão da qualidade – Requisitos*. Rio de Janeiro, 2000.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR ISO 9002: Sistemas da qualidade – Modelo para garantia da qualidade em produção, instalação e serviços associados*. Rio de Janeiro, 1994.

ALVES, C. C. Neoliberalismo e o cotidiano das escolas. *Revista AEC*, Brasília, n. 100, p.27-35, 1996.

ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.9-38.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 8. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ARANTES, A. Neoliberalismo e liberdade do capital. *Revista Princípios*, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/principios/anteriores.asp>>. Acesso em: 22 out. 2004.

ASSMANN, H. Pedagogia da qualidade em debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 46, p.476-502, dez, 1993.

BATISTA, P. N. *O Consenso de Washington*. 2.ed. São Paulo: PEDEX, 1994.

BARBOSA, E. F. et al. *Implantação da qualidade total na Educação*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1995.

BELLAMY, R. *Liberalismo e sociedade moderna*. São Paulo: Edunesp, 1994, p. 384.

BETTO, Frei. Neoliberalismo: a nova face do capitalismo. *Revista AEC*, Brasília, n. 98, p. 19-26, 1996.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CARVALHO, M. do C. B. *Qualidade em Educação*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/artigos.php>> Acesso em: 04 mar. 2005.

CAUFIELD, C. *Masters of Illusion: the Word Bank and the poverty of Nations*. New York: Henry Holt and Company, 1998.

CHOMSKY, N. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: GENTILI, P. (Org). *Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.7-45.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Revista Mundo Jovem*, Porto Alegre, p.15, out,1995.

COLÉGIO CRISTO REI. *Manual da Família*, Marília/SP, 2005a.

COLÉGIO CRISTO REI. *Manual da Qualidade*, Marília/SP, 2005b.

COLÉGIO CRISTO REI. *Proposta Pedagógica*, Marília/SP, 2003a.

COLÉGIO CRISTO REI. *Regimento Escolar*, Marília/SP, 2003b.

CORIAT, B. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Tradução Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: UFRJ – Revan, 1994.

COSTA, R. M. *Como praticar o 5S na escola*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1996.

CREMONESE, D. *Neoliberalismo: o capitalismo globalizado*. Ijuí/RS, 2001. Disponível em: <<http://ipd.unijui.tche.br/ipdcidadania/artigo5.html>>. Acesso em: 23 out. 2004.

CROSBY, P. *Qualidade e investimento*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CRUZ, C. H. A qualidade como processo. *Revista AEC*, Brasília, n. 92, p.61-73, 1994.

CUSTÓDIO, S. Editoria de opinião. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno 1, p. 3, 02 jan.1997.

DAL RI, N. M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político e econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Tese (Livre-Docência em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2004.

DEMING, W. E. *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Saraiva, 1990.

DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Educação e qualidade*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, M. L. O neoliberalismo é intervencionista? *Revista Jus Navigandi*, Teresina, maio, 1999. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp>>. Acesso em: 26 out. 2004.

DRÜGG, K. I.; ORTIZ, D. D. *O desafio da Educação: a qualidade total*. São Paulo: Makron Books, 1994.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEIGENBAUM, A. V. *Controle da qualidade total: gestão e sistemas*. São Paulo: Makron Books, 1994. v. 1.

FELIX, Maria de F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, J. J. A. *A série ISO 9000:2000*. São Paulo: Fundação Vanzolini, 2001.

FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (Org) *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FISHER, F. & SIRIAANI, C. *Critical Studies in Organization and Bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1988.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da Educação brasileira. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.46-63.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Ed.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 77-108.



_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In L. H. da Silva e J. C. de Azevedo (orgs.), *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANDIN, L. A. Construção do conhecimento e visão de mundo. *Revista AEC*, Brasília, n. 102, p.36-41, 1997.

_____. Qualidade Total na Educação. Brasília, *Revista AEC*, Brasília, n. 92, p.75-80, 1994.

GARZA, E. G. México põe qualidade total nas escolas. *Revista Update*, Porto Alegre, n.371, p.7-12, mai, 2001.

GD: ASSESSORIA E CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO. *Implantação do programa de qualidade total*. (Mimeografado) São Paulo, abr. 1996. v.2.

GENTILI, P. et al (Org.) *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUILLON, A. B. B.; MIRSHAWKA, V. *Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade – caminho para a escola excelente do século XXI*. São Paulo: Makron Books, 1994.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HAYEK, F. *O caminho da servidão*. 4.ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1980.

HOBSBAWM, E. J. *O novo século: entrevista a Antonio Polito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ISHIKAWA, K. *Controle de qualidade total à maneira japonesa*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

JURAN, J. M. *Planejando para a qualidade*. São Paulo: Pioneira, 1990.

KEYNES, J. M. *Teoria geral do emprego, do lucro e da moeda*. São Paulo: Atlas, 1982.

LESBAUPIN, I. et al. *Como entender a conjuntura atual*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.



LIMA, Luciano C. Contra-educando com Qualidade Total. *Revista AEC*, Brasília, n. 92, p.89-111, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. R. S. *As vicissitudes da construção da qualidade de ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre de 1989 a 1996*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

MACHADO, L. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.67-92.

MARSHALL JR, I. *Gestão da qualidade*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

MARRACH, S. *Conciliação, Neoliberalismo e Educação*. São Paulo: Fundação UNESP Anna Blume, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.

MELLO, C. H. P. et al. *ISO 9001:2000*. São Paulo: Atlas, 2002.

MELO, Z. F. de. A falácia do discurso neoliberal. *Rev. AEC*, n.100, p.21-31, 1996.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MICHELS, R. *Political Parties*. Chicago: Free Press, 1958.

MIRSHAWKA, V. *A implantação da qualidade e da produtividade pelo método do DR. Deming*. São Paulo: MacGraw Hill, 1990.

MOTTA, Fernando C. P. Administração e Participação: reflexões para a educação. In: FISCHMANN, Roseli. *Escola Brasileira – Temas e Estudos*. São Paulo: Atlas, 1987, p.89-95.

NEGRÃO, J. J. *Para conhecer o Neoliberalismo*. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NORMAN, R. *Free and Equal: A Philosophical Examination of Political Values*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. de. A globalização e a problemática do terceiro mundo. *Revista AEC*, Brasília, n. 100, 1996.



OLIVEIRA, O. M. *Depoimento pessoal*. Entrevistador: Édio João Mariani. Marília, 11/12/2004.

PARO, V. H. *Administração Escolar*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.

PIRES, C. *Ética e cidadania: olhares da filosofia latino-americana*. Porto Alegre: DaCasa Palmarinca, 1999.

RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação – A escola da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualymark, 1999.

RIZVI, F. Defence of Organizational Democracy. In: Smyth, J. *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press, 1989.

ROCHA, E. da C.; GOMES, S. H. de A. Gestão da qualidade em unidade de informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v.22, n. 2, p.142-52, maio/ago. 1993.

RODRIGUES, F. F. de A. et al. *Qualidade em recursos humanos*. Rio de Janeiro: SENAC, 1996.

_____. *Qualidade em prestação de serviços*. Rio de Janeiro: SENAC, 1996.

ROLIM, P. S. P. *Auditoria da qualidade: curso programado de auditoria*. Vitória: ABNT SEBRAE-ES, 1996.

ROSAR, M. de F. F. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. In: FERRETI, C.J.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p.95-100.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. *La Gestión Participativa en la Enseñanza*. Madrid: Narcea, 1979.

SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. IN: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. *Política e Gestão da Educação: Dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 55-68.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. O espaço da administração no tempo da gestão. IN: MACHADO, Lurdes M. & FERREIRA, Neura S. C. *Política e Gestão da Educação: Dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.199-211.

SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.



_____. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.9-29.

_____. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p.75-83.

SMITH, A. *A riqueza das nações*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SÓCIO, M. *As mudanças da ISO 9000*. São Paulo: Fundação Vanzolini, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. de (Org). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva*. São Paulo: Cortez, 1996. p.195-252.

TOMMASI, L. de et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 1996.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. *Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, Ano 1, n.07, dez 2001.

VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P.(org.) *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 27 - 56.

VIEITEZ, C. G; DAL RI, N. M. *Trabalho associado: cooperativas e empresas de autogestão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZACHARIAS, O. *ISO 9000:2000: conhecendo e implementando*. São Paulo: O. J. Zacharias, 2001.

ZUIN, A. A. S. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

WALLERSTEIN, I. *O declínio do poder americano*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

WALLERSTEIN, I. *O sistema mundial moderno*. Porto: Afrontamento, 1974. v.2.

WEFFORT, F. Escola, participação representação formal. In L. Z. Da Silva e J. C. de Azevedo (Orgs.), *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WHIETELEY, R. C. *A empresa totalmente voltada para o cliente*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

WITTMANN, Lauro C. A gestão compartilhada na escola pública. In: *1º Simpósio internacional de administração da educação da região amazônica*. Manaus: UFAM, 1997.

ANEXO – 1

CARGO: ☐ Direção ☐ Grupo dos 10 ☐ Professor(a) ☐ Funcionário(a)
Tempo de serviço no Cristo Rei: ____ano(s).

PESQUISA: A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E A NORMA ISO 9001

Obs.: Se faltar espaço, utilizar o verso da folha.

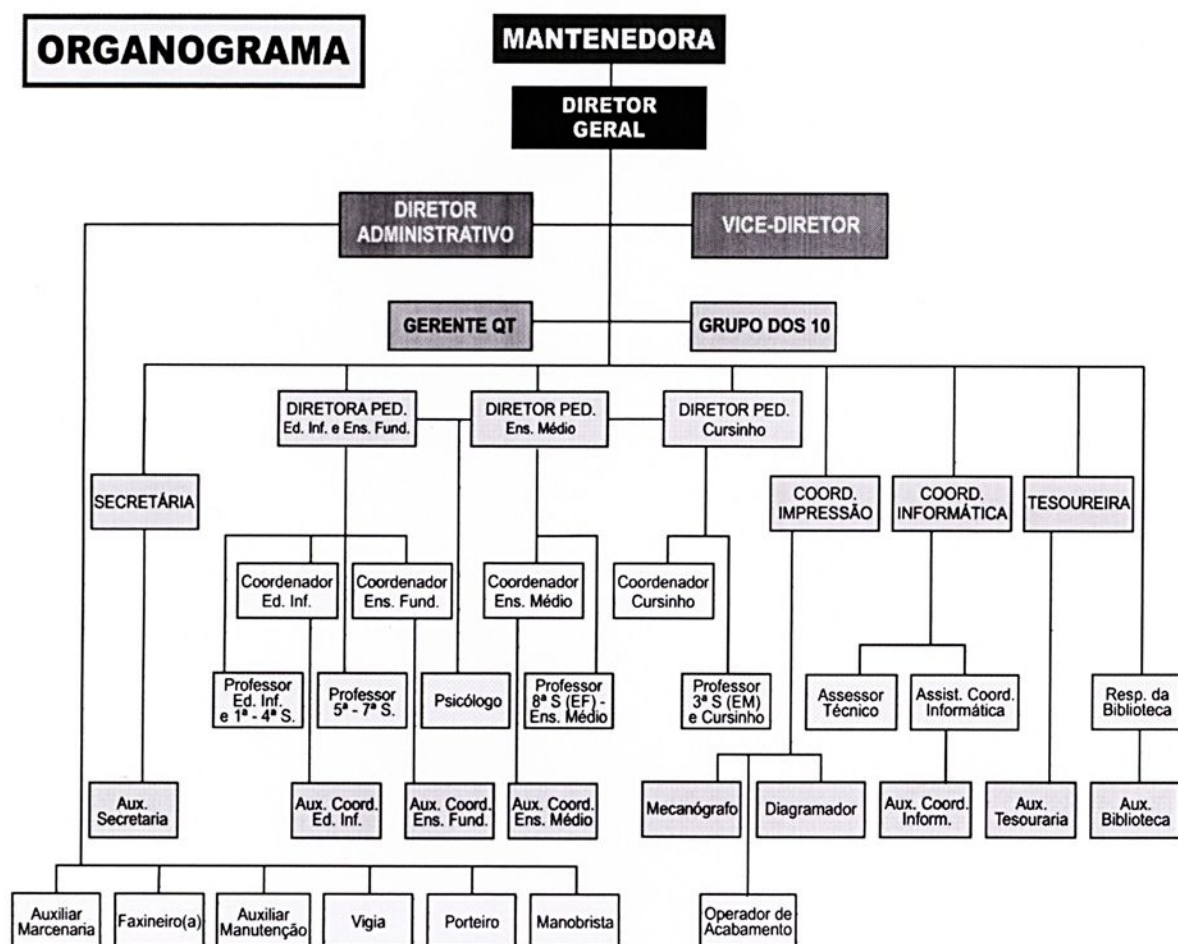
1. Que avanços/ganhos a implantação do Programa de Qualidade ISO 9001 trouxe para você?
2. Que problemas/dificuldades a implantação do Programa de Qualidade ISO 9001 trouxe para você?
3. Que avanços/ganhos a implantação do Programa de Qualidade ISO 9001 trouxe para o processo ensino-aprendizagem?
Que problemas/dificuldades a implantação do Programa de Qualidade ISO 9001 trouxe para o processo ensino-aprendizagem?
4. Que avanços/ganhos a implantação do Programa de Qualidade ISO 9001 trouxe para a organização geral da escola?
5. Que problemas/dificuldades a implantação do Programa de Qualidade ISO 9001 trouxe para a organização geral da escola?

.....
6. A Norma ISO facilitou ou dificultou a relação entre os diversos níveis hierárquicos da escola? Por quê?
7. Em que o Programa de Qualidade ISO 9001 interferiu no ambiente físico/infra-estrutura da escola? Houve melhorias?
8. Em que o Programa de Qualidade ISO 9001 interferiu no ambiente humano/relações da escola? Houve melhorias?
9. A escola tinha objetivos e metas claras antes da implantação da ISO? Se sim, quais eram? Se não, o Programa de Qualidade ISO 9001 facilitou a concretização dos objetivos e das metas da escola? Como?
10. Você considera a Norma ISO 9001 como parte da idéia/lógica de mercado/capitalismo? Por quê?
11. A implantação do Programa de Qualidade ISO 9001 é uma garantia concreta da existência de qualidade na escola? Exemplifique.
12. A certificação ISO deu o resultado esperado para a escola? Fez diferença? Se sim, como? Se não, o que falta?
13. Se você pudesse decidir, você aplicaria a Norma ISO no Colégio Cristo Rei? Por

quê?
14. Dê uma nota de 0-10, avaliando o quanto você conhece a Norma ISO 9001.
15. Você participa do processo decisório da escola? Se sim, como? Se não, por quê?
16. Você tem autonomia na sua função? Apresenta sugestões? São aceitas?
17. Você acha necessários os diversos níveis hierárquicos do colégio? Por quê?
18. Há disputa de poder entre os diversos níveis hierárquicos do colégio? Por quê?

Entregar até o dia 15/05/04. Obrigado pela colaboração!

ANEXO – 2



(Fonte: Manual de Qualidade, 2005b)

