

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade.



VOZES

Uma vida pelo bom livro

ISBN 85.326.1308-X



Capa: André Esch, Marcos Mattos e Marcelo Pimentel

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

Visões críticas

4ª EDIÇÃO

Pablo A. A. Gentili
Tomaz Tadeu da Silva



VOZES

Estamos presenciando uma profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica. No centro dessa reorganização está o chamado neoliberalismo e suas propostas para organizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais. A educação e a escola, por sua importância política estratégica, merecem um papel de destaque nessas propostas de "reforma" política e social advogada pelos arautos dessa renovada forma de darwinismo social. Seguindo os precedentes de governos neoliberais e neoconservadores em países centrais do capitalismo, os neoliberais brasileiros também querem reorganizar todas as esferas da vida social, incluindo aí, de forma central, a escola, de acordo com os imperativos do mercado e da "livre" concorrência. Nesse esforço de reorganização da vida social e política, velhas instituições e antigos conceitos são redefinidos de acordo com essa lógica e com esses interesses e "novos" conceitos e noções são introduzidos. Uma dessas noções centrais, importada do domínio do mercado e da empresa capitalista, é a de Qualidade Total. Aparentemente, trata-se de uma noção não apenas inocente e neutra, mas de uma noção desejável, atraente e à qual ninguém poderia se opor. Entretanto, essa noção de Qualidade Total em Educação está estreitamente vinculada a toda uma concepção política e social – o neoliberalismo e o neoconservadorismo – que não tem nada de

1760

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

Lucia Elisa Tete Ramos



Coleção: Ciências Sociais da Educação

Coordenadores: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO

Tomaz Tadeu da Silva (org.)

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA

Jean Claude Forquin (org.)

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.)

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

Bruno Pucci (org.)

CURRÍCULO: TEORIA E HISTÓRIA

Ivor Goodson

ETNOMETODOLOGIA E EDUCAÇÃO

Alain Coulon

**Pablo A.A. Gentili &
Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.)**

**Gaudêncio Frigotto
Mariano Fernández Enguita
Michael W.Appel**

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

Visões críticas

**Tradução do capítulo 4: Vânia Paganini Thurler
Tradução dos capítulos 3 e 4: Tomaz Tadeu da Silva**

4ª Edição



VOZES

Petrópolis
1996

© 1994, Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689-900 Petrópolis, RJ
Brasil

FICHA TÉCNICA:

COORDENAÇÃO EDITORIAL:
Avelino Grassi

EDITOR:
Antonio De Paulo

COORDENAÇÃO INDUSTRIAL:
José Luiz Castro

EDITOR DE ARTE:
Omar Santos

EDITORAÇÃO:
Editoração e organização literária: Ana Lúcia Kronenberg
Revisão gráfica: Revitec S/C
Diagramação: Sheila Roque
Supervisão gráfica: Valderes Rodrigues

ISBN 85.326.1308-X

Este livro foi composto e impresso pela Editora Vozes Ltda.

Sumário

SOBRE OS AUTORES 7

CAPÍTULO 1

A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política
e na política da pedagogia 9
Tomaz Tadeu da Silva

CAPÍTULO 2

Educação e formação humana: ajuste neoconservador e
alternativa democrática 31
Gaudêncio Frigotto

CAPÍTULO 3

O discurso da qualidade e a qualidade do discurso 93
Mariano Fernández Enguita

CAPÍTULO 4

O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora
no campo educacional 111
Pablo A.A. Gentili

CAPÍTULO 5

O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e
conhecimento oficial 179
Michael W. Apple

Sobre os autores

- **Gaudêncio Frigotto**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Entre suas diversas publicações destaca-se *A produtividade da escola improdutiva*, Editora Cortez.

- **Mariano Fernandez Enguita**

Professor do Departamento de Sociologia da Universidade Complutense de Madrid. De seus vários livros encontram-se traduzidos para o português: *A face oculta da escola* (Editora Artes Médicas) e *Escola, trabalho e ideologia* (Editora Artes Médicas).

- **Michael W. Apple**

Professor do Departamento de Currículo e Instrução e do Departamento de Estudos de Política Educacional da Universidade de Wisconsin. Estão traduzidos para o português os seguintes livros de sua autoria: *Currículo e ideologia* (Editora Brasiliense), *Educação e poder* (Editora Artes Médicas) e *Trabalho docente e textos* (Editora Artes Médicas, no prelo).

- **Pablo A.A. Gentili**

Pesquisador do *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, com sede na Universidade Federal Fluminense. Publicou recentemente pela Editora Mio y Dávila, de Buenos Aires, o livro *Poder económico, ideología y educación*.

- **Tomaz Tadeu da Silva**

Professor do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Publicou o livro *O que produz e o que reproduz em educação* e organizou os livros *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana* (Artes Médicas) e *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos* (Artes Médicas).

O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*

Pablo A.A. Gentili

* Capítulo do livro *As estratégias neoconservadoras em Educação: uma análise crítica*.
Tomaz Tadeu da Silva
Pablo A.A. Gentili (organizadores).

Duas questões preliminares

(...) as pessoas e as comunidades favorecidas por sua posição econômica, social e política, atribuem virtudes sociais e permanência política àquilo de que desfrutam. Esta atribuição se reivindica inclusive ante a inquestionável evidência em sentido contrário. As crenças dos privilegiados se põem a serviço da causa da satisfação contínua e se acomodam de modo similar às idéias econômicas e políticas do momento. Existe um ávido mercado político para o que compraz e tranqüiliza. Os que podem abastecer este mercado e receber a recompensa correspondente em dinheiro e aplausos estão facilmente disponíveis.¹

Trata-se de *A cultura da satisfação* que, provocativa e escancaradamente, nos relata John Kenneth Galbraith. E, ainda que o autor se refira basicamente à sociedade norte-americana contemporânea, a nenhum latino-americano pode parecer estranha esta implacável e selvagem lógica social que configura o conhecido cenário de minorias “ganhadoras” e maiorias “perdedoras” característico em nosso continente. Como sustenta Galbraith, os satisfeitos elaboram teorias e doutrinas que lhes permitam legitimar e naturalizar sua posição de privilégio. Possuem explicações políticas relativamente coerentes, teorias econômicas mais ou menos sofisticadas e também, como não podia deixar de ser, sua própria retórica acerca do campo educacional. A teoria educativa dos satisfeitos reconhece – do mesmo modo

1. GALBRAITH, J.K. *La cultura de la satisfacción*. Buenos Aires, Emece, 1992, p. 13-14.

que sua teoria econômica oficial – três exigências básicas. Primeiro, deve demonstrar que o Estado e a intervenção pública – diferentemente do que se costuma pensar – geram condições de ineficiência estrutural que se voltam contra os excluídos ou, como diz Galbraith, contra a “subclasse funcional”. Segundo, deve demonstrar que o privilégio é não somente desejável mas também necessário. Terceiro, “é preciso que possa considerar os que se situam em um nível de pobreza, os membros de uma subclasse funcional e socialmente imobilizada, artífices de seu próprio destino em algum sentido real”². Pouco importa que semelhante explicação seja empiricamente indemonstrável. Importa somente sua disponibilidade para uso e abuso dos satisfeitos. Para estes, não se trata de resolver um problema de astúcia ou pertinência científica, trata-se de reproduzir e garantir a perpetuação de seu poder baseado na dualização e na miséria das maiorias.

Em um livro recente, *The rhetoric of reaction: perversity, futility, jeopardy*, Albert O. Hirschman apresenta um sugestivo argumento interpretativo³. Ali sustenta que as três dimensões do desenvolvimento da cidadania assinaladas por T. H. Marshall em seu célebre estudo de 1949 (*Cidadania civil, política y social*) deviam ser compreendidas além do otimista esquema evolutivo e sem conflito traçado pelo sociólogo inglês. Diferentemente desta visão simplista, Hirschman enfatiza a necessidade de pensar a existência de três tipos de ondas ou contra-investidas

2. GALBRAITH, J.K. *op. cit.*, p. 106. Argumento que também é aplicado para a explicação autolegitimante que os “satisfeitos” elaboram quando se trata de definir seus privilégios: “a primeira característica, e a mais generalizada, da maioria satisfeita é sua afirmação de que os que a compõem estão recebendo o que merecem por direito. O que seus membros individuais aspiram a ter e desfrutar é o produto de seu esforço, sua inteligência e suas virtudes pessoais. A boa sorte se ganha ou é recompensa ao mérito e, em conseqüência, a equidade não justifica nenhuma ação que a menoscabe ou que reduza o que se desfruta ou se poderia desfrutar. A reação habitual a semelhante ação é a indignação ou, como foi indicado, a cólera contra o que usurpa aquilo que tão claramente se merece” (p. 29).

3. HIRSCHMAN, A. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

reacionárias que – historicamente – vêm surgindo com a pretensão de frear os programas progressistas que foram dando conteúdo às mencionadas formas de cidadania. A partir deste esquema, Hirschman desenvolve três tipos formais de argumento ou retórica reacionária que atravessam longitudinal e transversalmente estas contra-investidas. Ele as denomina: teses da perversidade, da futilidade e da ameaça. Deste modo, a idílica visão de Marshall deve ser interpretada também à luz das violentas reações conservadoras que têm tido por objetivo “derubar as políticas e os movimentos de idéias ‘progressistas’”⁴ ao longo da história do capitalismo.

As contribuições de Galbraith e Hirschman constituem um sugestivo ponto de partida para a tarefa que nos propomos neste artigo. Tanto um como outro serão o marco mais geral de referência a que – sem necessidade de fazer menção – nos estaremos remetendo implicitamente ao longo de nosso trabalho.

Vamos tentar mostrar aqui – basicamente – duas questões. Primeiro, que na América Latina⁵ o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. Segundo, que esta operação foi possível – em parte – devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias.

4. HIRSCHMAN, A. *op. cit.*, p. 15.

5. Trataremos de nos referir de modo geral ao conjunto dos países da região, ainda que façamos referência em especial aos casos da Argentina, Brasil e Chile.

Independentemente de que ambas as questões estejam indissolavelmente unidas, somente ao final expositivo vamos tratar de seqüencializá-las. Com efeito, para ser possível a mercantilização do conceito de qualidade foi necessário – primeiro – eliminar da agenda política as demandas democratizadoras que em seguida aos períodos pós-ditatoriais começaram a generalizar-se na região. Não merece maiores comentários o fato de que não foi precisamente por uma satisfação plena dessas demandas que o discurso da democratização tendeu a desaparecer do cenário político latino-americano. A América Latina não somente continua com altos índices de miséria e marginalidade como – sobretudo – os referidos índices, longe de reduzir-se, têm tendido a ampliar-se e a aprofundar-se.⁶ Uma vez “eliminado” o problema da democratização, pôde instalar-se o discurso hegemônico da qualidade. Este encontrou um cenário arrasado onde seu conteúdo antidemocrático, implícito em sua concepção mercantil, não sofreu maiores resistências. A retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as conseqüências do êxito destas políticas conservadoras: os professores, os padres e os alunos.

Neste sentido, a retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume uma dinâmica que chamaremos “duplo processo de transposição”. A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos. No item seguinte trataremos brevemente de alguns fatores que definiram as condições favoráveis para garantir o primeiro aspecto deste

6. WEFORT, F. “A América errada”, in: *Qual democracia?* São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

duplo processo de transposição. Logo, vamos nos deter em alguns comentários relativos à segunda dimensão.

Por último, vale destacar aqui que, apesar de nos referirmos à dimensão discursiva, não nos manteremos em um simples plano de competências simbólicas (antagônicas ou não). De nossa perspectiva, os discursos constituem dimensões anunciativas de um tipo específico de ideologia somente compreensível no contexto da realidade material que a determina⁷. Por isso, o fato de nos referirmos ao discurso da qualidade nos remete diretamente ao plano das práticas materiais nas quais este discurso deve (e precisa) ser lido. Em outras palavras: a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da qualidade é a expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido reagente que hegemonizam o cenário latino-americano contemporâneo.

Uma transição do nada para o nada (ou como se “des-democratizou” a democratização)

Embora a democracia seja sempre uma conquista política das maiorias, as condições em que as democracias concretas tendem a se estabelecer podem refletir situações estruturais de profunda derrota social. É o caso das recentes transições vividas por boa parte das nações latino-americanas. Os governos civis pós-autoritários têm sido – quase sem exceção – a continuidade mais dramática dos regimes ditatoriais que os precederam. Argentina, Uruguai, Brasil e, mais recentemente, Chile são um claro exemplo disto. Na América Latina, afirma Perry Anderson, “a democracia capitalista estável é construída sobre a derrota –

7. THERBORN, G. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid, Siglo XXI, 1987. Esta tem sido também uma de nossas premissas em GENTILI, P. *Poder económico, ideología y educación*. Série FLACSO. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.

e não sobre a vitória – das classes populares”⁸. Nenhuma evidência empírica nos demonstra que as ditaduras latino-americanas não tenham alcançado suas metas básicas (ainda com os matizes próprios de cada caso). Vale perguntar, então, qual foi o significado destes processos de caráter ditatorial. Citemos novamente Anderson:

Todas elas foram contra-revoluções preventivas cuja missão primordial foi a de decapitar e eliminar uma esquerda que não se resignava ao modo de produção capitalista, mas sim que apontava diretamente para um socialismo que o transcendia.

Sua função essencial, primordial foi, pois, a de traumatizar a sociedade civil em seu conjunto com uma dose de terror suficiente para assegurar-se de que não haveria nenhuma tentação ulterior de reincidir em desafios revolucionários contra a ordem social vigente; para romper qualquer aspiração ou idéia de uma mudança social qualitativa desde a base; para eliminar permanentemente, em suma, o socialismo da agenda política nacional.

Ao mesmo tempo, sua vocação secundária foi a de restaurar as condições de uma acumulação viável, disciplinando a mão-de-obra com repressão, baixos salários e deflação, promovendo ao mesmo tempo a capacidade exportadora e assegurando novos níveis de investimento externo, para que se pudesse estender o crescimento sem interrupções redistributivas ou escassez de capital: essa foi a idéia⁹.

Criaram-se assim as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada, uma democracia da derrota ou, mais paradoxalmente, uma democracia “não-democrática”,

8. ANDERSON, P. “Dictadura y Democracia en América Latina”, in: *Democracia y socialismo. La lucha democrática desde una perspectiva socialista*. Buenos Aires, Ed. Tierra del Fuego, 1988, p. 65.

9. ANDERSON, P., *op. cit.*, p. 59-60.

cuja base material se imbricava em duas das mais claras conquistas pós-ditatoriais: a traumatização subjetiva e a transformação objetiva da sociedade¹⁰.

Neste contexto, as já quase esquecidas demandas democratizadoras no campo das políticas públicas (entre elas a educação) não correspondiam à natureza mesma da democracia capitalista controlada e à base material em que esta se inseria adquirindo sentido. Exigia-se de um Estado democrático que havia sido produto da necessidade dominante de reproduzir um modelo de exclusão e dualização social que definisse estratégias políticas tendentes a superar progressivamente a miséria e a marginalidade. Ainda quando – graças às lutas populares – algumas conquistas democráticas foram arrancadas destes Estados da transição, o fracasso de uma política tendente à democratização dos direitos da cidadania e a uma ampliação dos espaços públicos não tardou a evidenciar-se.

Uma transição do nada para o nada. Essa foi a brutal e vertiginosa experiência latino-americana recente.

A simples eleição de governos pós-autoritários e a experiência, às vezes longa, de regimes autoritários duros, imunizam estes países contra sua tradição de autoritarismo político e social e, especialmente na América Latina, contra uma situação de desigualdade extrema /.../. Em termos econômicos, *a América Latina viveu uma transição do nada para o nada*: dificilmente algum latino-americano poderá sentir orgulho ou apreço por mais uma década de estagnação econômica que reforçou um padrão particularmente retrógrado de distribuição da renda e de outros recursos – um desempenho desolador, agravado pela falta de soluções previsíveis, ao menos para o horizonte temporal da população adulta¹¹.

10. ANDERSON, P., *op. cit.*, p. 62.

11. O'DONNELL, G. “Democracia Delegativa?”, in: *Novos estudos*. São Paulo, CEBRAP. Nº 34, p. 76. O trecho destacado é nosso.

A citação de Guillermo O'Donnell não deixa lugar para dúvidas. Daí, as demandas de democratização se imprimiram em um marco caracterizado pela negação mesma de uma institucionalidade democrática ou, mais corretamente, pela imposição autoritária de um novo tipo de democracia: a democracia delegativa. Que este contexto era um cenário bastante mais propício para as políticas de ajuste neoconservador que para o desenvolvimento das vocações democratizantes de caráter social-democrata é uma questão que demorou somente alguns meses para evidenciar-se. Começava a tornar-se cada vez mais claro que, em um contexto de profunda desigualdade social, a democracia era possível somente se ela era de “novo tipo” (delegativa, controlada, tutelada¹², etc.), elemento este último que não oferecia menos evidências ao fato de que a democracia, no contexto de um profundo e crescente *apartheid* social, nunca tende a consolidar-se, nem suas instituições públicas a ampliar-se ou estender-se¹³.

Em matéria política, as transições latino-americanas significaram, nos aspectos mencionados, um avanço substancial em certas questões de método (relação Estado-sociedade ou governo-sociedade). Entretanto, pouco avançaram em dois problemas centrais para a consolidação de uma democracia de caráter radical: o desenvolvimento de suas dimensões de *forma* e *conteúdo*¹⁴. Ou seja, sem a construção e consolidação de espaços públicos – como questão central que remete à *forma* democrática¹⁵ – e sem um *conteúdo* radicalmente democrático que “preenche” e dá sentido ao caráter mesmo da democracia,

12. SADER, E. *A transição no Brasil. Da ditadura à democracia?* São Paulo, Atual, 1991.

13. WEFFORT, F. “Novas democracias. Quais democracias?”, in: *op. cit.*

14. OLIVEIRA, F. de. “Uma alternativa democrática ao liberalismo”, in: WEFFORT, F., WOLF, A. et alii. *A democracia como proposta*. Rio de Janeiro, IBASE, 1991.

15. Quando fazemos referência à “questão de forma”, não nos referimos a uma concepção freqüente na esquerda populista de que o “público” é idêntico ao “estatal”. Veja-se GENRO, T. *Na contramão da pré-História*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1992; GENRO, T. “Participação e cidadania”, in: *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 nov. 93.

esta se reduz a um jogo cada vez mais debilitado de natureza puramente formal. Jogo que alcança sua expressão mais grotesca nas múltiplas modalidades de “fugimorização” que vive a América Latina. Claro que semelhante processo não se dá isolado de um contexto mundial caracterizado por um movimento de caráter reagente e orientado para a “despolíticação” do capitalismo¹⁶. É neste quadro que a racionalidade neoconservadora desenvolve todo seu fervor religioso que a “impulsiona a destruir o Estado precisamente quando se está avançando pelo caminho da democracia, e a exaltar simultaneamente o mercado como a última garantia da liberdade e do progresso de nossas sociedades”¹⁷.

Foi neste contexto que começaram a expandir-se – no começo dos anos 80 – as demandas democratizadoras no campo educacional. E, na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década, “democratizar a educação” deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido ou – se pretendemos ser mais precisos – silenciado, no cenário político latino-americano. As razões que explicam este processo são complexas e não podem ser esgotadas aqui. Existiu, claro, por parte das elites políticas, a utilização deste termo como mero recurso discursivo e como falsa e não-cumprida promessa de caráter eleitoral. Todavia não se tratou apenas disto. Não menos certo é que, em um cenário de profunda derrota, a sociedade civil foi abandonando cada vez mais estas demandas. Neste mesmo sentido, não menos certo também é o fato de que mesmo grande parte dos

16. BARROS DE CASTRO, A. “Política versus Economia: ontem e hoje”, in: WEFFORT, F., WOLFE, A. et alii, *op. cit.*, 1991. Veja-se também o excelente artigo de CHOMSKY, Noam. “Novos senhores da humanidade”, in: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 abr. 1993.

17. BORON, A. “La razón extraviada: la crítica neoliberal y el Estado en los capitalismo contemporáneos”, in: *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Buenos Aires, Imago Mundi, 1991, p. 206.

intelectuais críticos renunciaram prontamente a toda luta pela democratização da educação pública, dissipando esta demanda em um conjunto cada vez mais superficial de produções acadêmicas de escasso valor transformador. Devemos ser claros neste ponto: não é que tenha desaparecido do campo intelectual a intencionalidade política; é que tal intencionalidade foi se assemelhando cada vez mais à dos setores dominantes, foi assumindo vertiginosamente o conteúdo e a fisionomia dos discursos neoconservadores e neoliberais que se expandiram no continente. Por convicção ou por necessidade – pouco importa –, o certo é que o antes crítico mundo acadêmico dos pedagogos democráticos foi se transformando em um palco de personagens anônimos e submersos em um discurso tão mediocre quanto vazio de conteúdo progressista. O tema merece uma pesquisa à parte. Entretanto, e somente para tornar mais clara nossa argumentação, vale a pena nos determos em uma rápida exposição da seqüência cronológica de preocupações que – *grosso modo* – orientaram as discussões político-acadêmicas no campo educacional latino-americano durante os últimos quinze anos. Isto nos permitirá avançar em uma caracterização mais precisa da primeira dimensão do duplo processo de transposição referido neste item.

1ª preocupação: a análise dos modelos teóricos. Tratava-se de discutir em uma dupla dimensão crítica-teórica, por um lado, orientada para a análise e discussão do paradigma funcionalista, sobretudo em uma crítica aos enfoques políticos de raiz desenvolvimentista, por outro, para o que se passou a chamar (ao nosso modo de ver, incorretamente) o “enfoque crítico-reprodutivista”. A pretensão era, segundo a expressão de Juan Carlos Tedesco, avançar na construção de um “novo modo de produção de conhecimento”, graças à “paulatina emergência de concepções teóricas que se afastam das simplificações otimistas do paradigma desenvolvimentista ou pessimista, do paradigma reprodutivista”¹⁸.

18. BRASLAVSKY, C. & FILMUS, D. (comp.). *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro / FLACSO-CLACSO, 1988, p. 11.

2ª preocupação: a democratização da educação e do conhecimento. Uma vez superado aquilo que era interpretado como as limitações e a incompetência de tais paradigmas para a análise da realidade latino-americana, começaram a se desenvolver toda uma linha de estudos orientados para a ênfase dos processos de democratização, embrionários ainda na região. O caráter de tais investigações estava orientado para a formulação de contribuições e sugestões destinadas a evitar os ressábios de autoritarismo ainda existentes, assim como para a determinação daqueles aspectos das novas políticas públicas que, no campo educativo, tendiam a constituir – para além das aparências – simples mecanismos simbólicos ou ritualistas de escasso valor democratizador. Estes trabalhos baseavam-se em um esquema analítico relativamente simples: a democracia nascente constituía uma ruptura profunda com relação ao “período ou projeto autoritarismo”, de forma tal que as políticas educativas deviam refletir este novo caráter político que se difundia na região. Grande parte das produções intelectuais correspondentes ao triênio 83-85 refletem estas preocupações.

3ª preocupação: democratização com qualidade. Esta foi, sem dúvida, a questão menos abordada e a mais rapidamente abandonada. Começou a ser traçada enfaticamente por alguns investigadores como um dos aspectos centrais que deveriam primar no quadro das novas políticas do setor. Apesar de seu caráter isolado e vida curta, foi – evidentemente – a preocupação mais sofisticada e rigorosa que pretendeu abordar o campo acadêmico neste período.

4ª preocupação: qualidade com eficiência e produtividade. Enquanto a preocupação anterior carecia de resposta nos quadros do ajuste que começava a evidenciar-se, o já instalado debate sobre a qualidade foi desviado para o campo das discussões sobre eficiência e produtividade. Como deve ficar claro, o abandono de todo princípio democratizante e a substituição dos conteúdos anteriores pelos elementos mercantis que definem estas discussões no campo empresarial não demorou muito para instalar-se como novo senso comum. Mesmo assim, ao abandonar-se as perspectivas relativas à necessidade de democratizar e instalar-se – sem este componente – o debate sobre eficiência e produtividade, a racionalidade empresarial veio a ser a matriz

ideológica mais explicativa, sendo desconsideradas as consequências claramente dualizantes que tal discurso possui no campo educacional.

5ª preocupação: *eficiência e produtividade em um quadro de "concertación"*. Tal é a questão que tem começado a reger os atuais debates. Dado seu caráter embrionário, pouco podemos dizer sobre ela, além do reconhecimento subjacente de que a política educacional deve fundar-se em um "novo" acordo ou pacto intercorporativo (Estado - Igreja - sindicatos - elites políticas - empresários - militares). A presunção é que, somente do "acordo" estabelecido entre estes "atores", poderá derivar-se uma política educacional eficiente e produtiva que ofereça coerência às demandas que exigem os novos padrões de competitividade no mercado mundial.

Em nosso modo de ver, algumas razões de caráter político explicam esta cronologia de preocupações assinadas pelo progressivo abandono das questões relativas aos processos de democratização e pela euforia conservadora com respeito à qualidade. Sem pretender esgotar as possíveis razões que explicam a adesão de grande parte dos intelectuais latino-americanos a esta nova retórica conservadora, mencionaremos pelo menos três argumentos não excludentes:

1. A crise (quando não o rotundo fracasso) das propostas que, a partir do poder político, mais esperançosamente confiavam vir a delinear estratégias democratizadoras tendentes a compensar as terríveis condições herdadas das ditaduras na região. Trata-se da não-cumprida reconstituição social-democrata a que aderiram alguns governos pós-ditatoriais (sobretudo em seu primeiro período de mandato) e não poucos intelectuais críticos na América Latina. A ilusão era democratizar a sociedade civil a partir do Estado, sendo este "o que se ocuparia de promover as oportunas mudanças na estrutura daquela"¹⁹. Em suma, pretendia-se democratizar a educação "de cima para baixo". Se é certo

19. DALE, R. "La política educativa en Inglaterra 1970 y 1983: Estado, Capital y Sociedad Civil", in: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (comp.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Akal, 1986, p. 45.

que a década de 80 foi a "década perdida"²⁰, não menos certo é que, com ela, perderam-se em grande parte as esperanças social-democratas que alimentavam políticos e intelectuais. Que o discurso da democratização - em semelhante contexto - não podia senão cair no mais obscuro silêncio é um dado quase evidente que não precisa de maiores comentários.

2. No fim dos anos 80 e, muito mais especialmente, no início dos 90, começa a evidenciar-se um processo de cooptação intelectual sem precedentes na América Latina. As agências de financiamento internacional e os novos governos (estes sim já de perfil claramente neoliberal e neoconservador) começam a projetar uma política de sujeição cooptativa (mais ou menos explícita, segundo o caso) dos intelectuais que, ou ainda se reivindicavam dentro do paradigma crítico, ou haviam aderido honestamente às opções políticas social-democratas assinaladas no item anterior. Fica evidente que este mecanismo de cooptação (através do rápido acesso a elevadas remunerações, "contratos internacionais" e/ou graças à proximidade com o novo poder ineditamente adquirida) conduziu a um esmorecimento das pretensões e das demandas democratizadoras antes defendidas. Sabe-se que todo processo de cooptação "permite debilitar os eventuais grupos de oposição e impedir sua formação, como também incorporar ao próprio programa (dominante) orientações e iniciativas apresentadas pela oposição emergente, tirando-lhe assim os pontos de apoio e seus motivos de propaganda junto à base"²¹.

3. Por último, e à exceção aqui do caso brasileiro, a ausência de alternativas anti-sistêmicas de orientação progressista e popular conduziu grande parte dos setores intelectuais a um certo clima de desencanto com relação à ação política e à instalação de um pragmatismo possibilista de consequências evidentemente conservadoras. Visto que estamos fazendo referência ao campo

20. Expressão não muito feliz adotada pela CEPAL.

21. SANI, G. "Cooptação", in: BOBBIO, N., MATEUCCI, N. e PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília, Udund, 1991. Tomo I, p. 287.

intelectual, é importante destacar que, com este elemento, também contribuiu a profunda crise que atravessam as universidades públicas na América Latina. A progressiva e debilitante falta de recursos financeiros e a conseqüente deteriorização da universidade como espaço de produção científica de caráter crítico foi gerando um afastamento cada vez maior dos intelectuais da vida universitária. Os casos da Argentina e do Chile são paradigmáticos neste aspecto.

Toma-se óbvia a articulação destes três fatores, sendo difícil estabelecer-se uma seqüência de causalidade linear entre eles. É no contexto da hegemonia conservadora dos anos 90 que estes fatores adquirem relevância, permitindo compreender – articuladamente – o abrupto abandono dos ideais democratizadores que, pensava-se, – ingenuamente ou não – deveriam guiar as políticas educacionais e os processos pedagógicos durante a década de 80.

A qualidade como critério mercantil (ou como os empresários triunfaram – também – no campo educativo)

No item anterior, formulamos algumas breves considerações sobre a dinâmica política que contribuiu para criar as condições favoráveis a um progressivo abandono dos discursos democratizadores no campo educativo. Pretendemos mostrar como este processo, longe de expressar a satisfação das demandas populares por educação, tem sido a expressão de um progressivo abandono das expectativas de ação democratizante nas políticas do setor. De acordo com a terminologia utilizada, tentamos avançar na caracterização da primeira dimensão de um duplo processo de transposição cujo segundo aspecto será abordado nas linhas a seguir. Referimo-nos à dinâmica segundo a qual os debates acerca da qualidade da educação foram assumindo a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios.

Para compreender este processo, o mais conveniente é começar apresentando algumas observações a respeito de certos elementos que caracterizam o discurso da qualidade no campo produtivo-empresarial. Logo veremos como esse foi o conteúdo que – com alguns matizes – foi transposto ao campo das políticas educacionais e das relações pedagógicas. Como exemplo mencionaremos a seguir cinco aspectos fundamentais.

Cinco aspectos centrais quando se discute “qualidade” no mundo dos negócios.

1. Qualidade: um problema não tão novo para os empresários. Diferentemente do que em geral se supõe, os empresários sempre estiveram preocupados com a questão da qualidade no processo produtivo. O que não quer dizer que sempre consideraram este assunto da mesma forma nem que sempre se interessaram pelas mesmas razões ao longo do tempo. “Qualidade” é um conceito que, no universo empresarial, tem variado tanto como o têm feito, historicamente, as formas de organização da produção e do trabalho. Vejamos um exemplo.

Em um dos trechos mais brilhantes de seus *Princípios de administração científica*, Frederick W. Taylor²² enfatizou a importância que, em alguns casos, possui o que denominou “seleção científica do operário”. Trata-se do item “Verificação de peças de bicicletas”, onde o autor destacava as observações de Stanford E. Thompson para o estudo dos tempos e dos movimentos na indústria moderna. Taylor pretendia avançar em algumas considerações vinculadas aos processos de “seleção científica”, utilizando como exemplo um caso específico: o processo de inspeção e controle nas tarefas de polimento final daquelas pequenas peças de aço utilizadas, antigamente, nos

22. Consideraremos aqui a edição da *Editorial Argentina de Finanzas y Administración*, Buenos Aires, 1944. Entre colchetes destacam-se as páginas do texto a que correspondem as citações.

selins das bicicletas. Ao pai da administração científica havia sido solicitado estudar a “melhor maneira” de sistematizar o trabalho naquela que, na época, era a maior fábrica norte-americana destas peças. Nesta empresa, tais tarefas eram realizadas por mais de cento e vinte moças com uma média de dez anos de experiência na atividade e que trabalhavam 10 horas e meia por dia. Segundo a descrição de Taylor “[o trabalho] requeria a mais estreita atenção e concentração, de maneira tal que a tensão nervosa das verificadoras era considerável” [90]. A convicção de que nem todas as operárias trabalhavam intensamente durante a jornada e a evidência de que parte do tempo transcorria ociosamente levaram Taylor a sugerir a necessidade de reduzir o tempo de trabalho diário, mantendo-se o mesmo nível de produtividade. Tratou-se primeiro – e sem êxito – de convencer as operárias das vantagens de tal redução. A negativa das trabalhadoras expressou – de acordo com Taylor – o fracasso de uma “não muito feliz questão de tato” [91] ou, diríamos agora, o fracasso de uma gentileza desnecessária. Ante a impossibilidade de superar a negativa das operárias por via consensual, Taylor reconhece: “vários meses depois a questão do tato foi deixada de lado e as horas de trabalho foram arbitrariamente cortadas, em etapas sucessivas, para 10 horas, 9 horas e meia, 9 e 8 horas e meia, permanecendo constantes os salários” [91]. A surpresa não foi pouca quando se confirmou que, “com cada redução de horário de trabalho, a produção aumentou em lugar de diminuir” [91]. A solução foi brindada pelo já mencionado Thompson que, após um estudo pormenorizado acerca do “coeficiente pessoal” (unidade de medida que permite estabelecer a relação existente entre percepção e ação reflexa), reconheceu aquelas verificadoras com idoneidade suficiente para garantir este padrão de produção em períodos cada vez mais reduzidos de tempo. A investigação de Thompson permitiu revelar que, dada a especificidade das tarefas desenvolvidas no processo de verificação, precisava-se de trabalhadoras de “coeficiente pessoal baixo”, isto é, operárias com uma faculdade de percepção que lhes permitisse “uma ação reflexa extraordinariamente rápida” [92], de forma que toda mensagem fosse “quase imediatamente transmitida do olho ao cérebro”, e o cérebro respondesse “com igual

rapidez enviando a devida mensagem à mão” [92]. O estudo citado levou Taylor a reconhecer que

/.../ para o interesse tanto das operárias quanto da Companhia, fez-se necessário excluir todas as moças que não possuíssem coeficiente pessoal baixo. [O que], desgraçadamente, implicou a saída de muitas das operárias mais inteligentes, mais assíduas e mais dignas de confiança, simplesmente porque não possuíam faculdades de percepção rápida seguidas de ação rápida [92-3].

De qualquer forma, o problema não acabava aqui. Com efeito, uma das questões centrais era que “o esforço para aumentar a quantidade não [devia] prejudicar a qualidade” [93]. O próprio Taylor descreve este processo com habilidade assombrosa: “é necessário em quase todos os casos tomar medidas estritas para resguardar-se contra a queda da qualidade antes de efetuar qualquer movimento para obter aumento na quantidade” [95]. Como conseguir isto no caso mencionado das operárias verificadoras? Citemos novamente Taylor:

/.../ no trabalho das operárias, a qualidade era a mesmíssima essência, pois se ocupavam em extrair todas as peças defeituosas. Para tanto, o primeiro passo foi tomar impossível toda diminuição de qualidade, sem que as operárias se apercebessem disto de imediato. Isto resultou no que se conhece como ‘contraverificações’. Uma de cada quatro das moças mais dignas de confiança era designada para inspecionar um lote de peças que havia sido examinado no dia anterior por uma das verificadoras regulares; o capataz havia trocado o número que identificava o lote, de tal maneira que nenhuma das contraverificadoras soubesse de quem era o trabalho que estava examinando. Além disso, um dos lotes inspecionados pelas quatro contraverificadoras era examinado no dia seguinte pela inspetora-chefe, nomeada devido a sua integridade moral e exatidão especial. Adotou-se um recurso efetivo para verificar a honestidade e exatidão da contraverificação. A cada dois ou três dias o capataz preparava um lote especial de peças perfeitas e um número conhecido de peças defeituosas. Nem as verificadoras nem as contraverificadoras

tinham meio de distinguir este lote especial dos lotes comerciais regulares. E deste modo evitou-se toda tentação de descuidar do trabalho ou efetuar devoluções falsas. Depois de garantir-se desta maneira contra o declínio da qualidade, foram tomadas imediatamente medidas para aumentar a produção [93-4].

Desta forma – e depois de enfatizar que a implementação das tarifas diferenciais (isto é, de acordo com a quantidade e qualidade de trabalho realizado) era acompanhada de um incremento na produtividade – Taylor reconhece com surpreendente honestidade a razão de ser destes sistemas de controle: “[assegurar] aos patrões o máximo de produção e qualidade, o que significa *um baixo custo da força de trabalho*” [99]. Nas palavras do autor, a Companhia beneficiou-se com

/.../ primeiro: uma melhora substancial na qualidade do produto fabricado; segundo: uma redução material do custo de inspeção, apesar dos gastos extras ocasionados pelo trabalho de escritório, instrutores, estudo do tempo, contraverificadoras e salários mais elevados; terceiro: relações mais amistosas entre a administração e as operárias, o que fez as dificuldades de qualquer natureza ou as greves tornarem-se impossíveis [98-9].

Nada mal, sobretudo se se revela que “trinta e cinco moças puderam fazer – depois da intervenção de Taylor – o trabalho que antes era realizado por cento e vinte, ao mesmo tempo que a exatidão das operações a esta velocidade foi dois terços superior ao que era antes” [98].

Este extenso exemplo, além de nos permitir apreciar a extraordinária riqueza da obra de Taylor, ilustra claramente como a qualidade é tudo menos um novo problema no mundo empresarial. A experiência precedente data da primeira década deste século, tendo sido publicada em um livro cuja primeira edição é de 1912. Logo veremos como grande parte das observações de Taylor continuam plenamente vigentes no campo produtivo-empresarial, e como algumas delas estão hoje presentes nos debates sobre a qualidade da educação. A noção tayloriana de “inspeção” prenuncia o conteúdo do que depois seria denominado – em uma terminologia mais moderna – “controle de qualidade”;

sendo que, neste texto (do princípio do século!), já se enfatiza que a boa relação entre operários e empregadores (“as relações amistosas”) constituem um fator que coopera no incremento da produtividade e na elevação dos padrões de qualidade dos produtos. Algo que os japoneses vieram a “descobrir” várias décadas mais tarde, e que já havia sido implantado por quem vociferava aos operários da Midvale Steel Company: “*não estamos pedindo para que pensem, há outros a quem pagamos para isto*”²³.

2. *A qualidade como nova estratégia competitiva.* Uma vez assinalado o caráter histórico das preocupações empresariais sobre a qualidade, poderíamos nos perguntar o que há de novo na atual euforia que hoje invade o mundo dos negócios com relação a este assunto. A questão é tão simples como evidente: a qualidade transformou-se – sobretudo a partir da crise do regime de acumulação fordista – em uma nova estratégia competitiva de acordo com um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado. A retórica empresarial nem sempre enfatiza esta razão, pretendendo explicar sua euforia com outros motivos – quem sabe – de caráter mais filantrópico: reconhecimento do valor humano implícito nos produtos de qualidade; aceitação da importância da qualidade de vida do consumidor; revalorização do meio ambiente e do contexto ecológico, etc.

Entretanto, uma das principais motivações que explica a ênfase empresarial nesta questão advém da necessidade de traçar estratégias de maior e melhor adaptabilidade ao mercado, reconhecendo as mudanças profundas em que este tem operado ultimamente. Diga-se de passagem que, se a qualidade na produção favorece ou não o desenvolvimento de melhores padrões de “qualidade de vida”, é uma questão que não aborda-

23. Citado em FRIEDMANN, G. *La crisis del progreso*. Barcelona, Laia, 1977. As preocupações de Taylor em relação aos problemas da qualidade na produção também podem ser rastreadas nas grandes obras de Henry Ford e Henry Fayol, outros dois grandes revolucionários do capitalismo durante a primeira metade deste século.

remos aqui, e cuja resposta merece uma análise minuciosa isenta das paixões apologéticas ou apocalípticas. De qualquer modo, uma evidência não se pode deixar de lado: a euforia pela qualidade (expressa também como a euforia na excelência) deriva-se tanto de uma série de transformações profundas no contexto produtivo como da conseqüente necessidade empresarial de *adaptar-se competitivamente* às novas condições criadas por tais transformações. Basicamente, estas últimas são: a nova configuração do mercado mundial (característica central e de maior implicação); o progressivo desenvolvimento inovador em matéria de tecnologia (graças especialmente à aplicação e difusão produtiva da microeletrônica) e o desenvolvimento de novos materiais; as transformações radicais em engenharia de produção; e, finalmente, o espetacular desenvolvimento de novas formas de direção e gerenciamento²⁴. A euforia empresarial pela qualidade deriva-se destas transformações, ao mesmo tempo que sua difusão vem a garanti-las. O principal elemento regulador deste processo é a já mencionada necessidade de assegurar mecanismos favoráveis de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em mutação.

Este fator é particularmente importante, já que coloca um elemento que – estando ainda implicitamente presente nos modelos de controle conhecidos no mundo capitalista até os anos 70 – significa o desenvolvimento de uma nova concepção estratégica de forte impacto nas práticas produtivas. Mais uma vez: se ela é boa ou má (num sentido axiológico) ou, mais especificamente, se seus efeitos são positivos ou negativos, é algo que – por agora – não nos interessa. Logo trataremos de mostrar como este critério de adaptabilidade e ajuste ao mercado é profundamente negativo (antidemocrático e dualizante) quando se aplica ao campo das políticas públicas do setor educativo. E devemos dizer que este é o critério dominante a partir do qual

24. LETIER, A. "Hacia un sistema integral de Calidad", in: BIASCA, R. e PALADINO, M. (org.). *Competitividad. Transformar la fábrica para competir en el mundo*. Buenos Aires, IAE/Atlántida, 1992.

se discute o problema da qualidade da educação na América Latina. Mas antes detenhamo-nos em um terceiro fator especialmente interessante.

3. *Qualidade-produtividade-rentabilidade*. É nesta trilogia que se unificam as preocupações de Taylor e as dos modernos apologistas do gerenciamento competitivo. Aqui cobram coerência e continuidade as velhas e as novas discussões sobre qualidade e excelência no mundo produtivo. Com efeito, nenhum empresário pode ser tão incompetente (com risco de desaparecer rapidamente do mundo dos negócios) a ponto de não considerar que a qualidade é importante na medida em que garante a produtividade (ou a incrementa), fator que lhe assegura manter sua rentabilidade ou ainda aumentá-la. Esta tendência ficará mais clara quando nos detivermos na análise dos custos da qualidade. De qualquer forma, é claro que dificilmente um homem de negócios pensará em incrementar irracionalmente seus padrões de qualidade se com isto compromete sua produtividade e, conseqüentemente, sua rentabilidade. Tal observação não mantém sua coerência quando é apresentada de forma invertida, ou seja, em algumas ocasiões, é provável (ou necessário) que, a fim de conquistar uma maior rentabilidade (aumentando ou mantendo constantes os índices de produtividade), diminuam-se os padrões de qualidade. Mas este é outro problema que os empreendedores capitalistas taiwaneses conhecem muito melhor que nós. O citado exemplo tomado da obra de Taylor coloca esta questão sem matizes: "qualidade", "produtividade" e "rentabilidade" não podem (nem devem) ser tratados isoladamente. Passemos a outro exemplo.

No recente filme de Philip Kaufmann, *Rising sun*, Sean Connery ensina, desolado, a seu companheiro Wesley Snipes: "business is war". E ainda que o protagonista se refira neste caso à filosofia japonesa para ganhar dinheiro, é um dado evidente que os capitalistas norte-americanos e seus intelectuais orgânicos freqüentemente têm lançado mão da guerra – pelo menos – para exemplificar como os amantes do risco devem conduzir-se competitivamente no mundo produtivo. Na verdade, os homens de negócio têm sido mais honestos em reconhecer que a guerra oferece um incalculável arsenal de estratégias pedagógicas para o gerenciamento moderno que em admitir que

ela é – em si mesma – um grande negócio. Neste sentido, em princípios de 1991, a revista *Newsweek* editava um sugestivo artigo onde se resgatavam os ensinamentos que, no mundo empresarial, havia deixado a Guerra do Golfo. Com decoroso cinismo, a revista anunciava: “*The Gulf School of Management*”²⁵. Ali se descreviam as contribuições que o General H. Norman Schwarzkopf, comandante máximo das “forças de paz”, havia formulado sobre a ciência da direção empresarial. As metáforas militares não são novas entre aqueles que pretendem ensinar a melhor forma de ganhar dinheiro no belicoso mercado mundial. Com efeito, elas podem ser encontradas em outro dos clássicos estudos de F. W. Taylor, *A direção das oficinas*²⁶, e também na obra dos conhecidos pesquisadores norte-americanos, que recuperaram o forte impulso explicativo (ou pedagógico) destas metáforas: Thomas J. Peters e Robert H. Waterman Jr., ambos autores de um famoso *best-seller* na área de gerenciamento, *In search of Excellence*, onde são relatadas “experiências das empresas melhor gerenciadas dos Estados Unidos”²⁷. No oitavo capítulo de seu livro, “Produtividade para o pessoal”, Peters & Waterman estabelecem uma analogia extremamente interessante. Ao pretender mostrar a importância produtiva de tratar com dignidade e respeito os trabalhadores, recorrem à experiência trazida por Elmo Zumwalt, ex-chefe de operações navais dos Estados Unidos, que, “baseando-se em sua crença elementar de que as pessoas respondem bem quando as tratamos como adultos” [234], revolucionou as práticas das Forças Armadas de seu país. Dizia Zumwalt:

“/.../ o que mais me esforcei para fazer foi assegurar-me de que todo oficial e marinheiro a bordo soubesse não apenas o que estávamos fazendo, não só por que

25. Artigo citado por LETIER, A. *op. cit.*, 1992.

26. Consideraremos aqui a Edição de Serrano e Urpi S.L. Barcelona, 1925.

27. PETERS, T. e WATERMAN JR., R. *En busca de la Excelencia*. Bogotá, Norma, 1991. Destacamos entre colchetes o número da página das citações correspondentes.

realizávamos determinada evolução tática, por difícil que fosse, mas também que compreendesse como tudo aquilo se encadeava, de modo que começasse a experimentar uma parte da diversão e do estímulo que desfrutávamos nos postos de comando. *Nossas técnicas não tinham nada de extraordinário*. Fazíamos freqüentemente comentários pelos alto-falantes sobre o sucesso que se estava conseguindo. No começo e no fim do dia eu discutia os assuntos com os oficiais, que por sua vez discutiam com seus subalternos o que iria ou o que acabava de ocorrer, *o que estava fazendo o adversário e o que nós devíamos fazer para fazer-lhe frente*. Na ordem do dia, publicávamos notícias escritas para dar à tripulação algo de calor e interesse humano do que a embarcação estava realizando. Eu promovia grandes sessões de debates nos alojamentos dos cabos de mar, onde amiúde me detinha para tomar com eles um café. Sem dúvida, mais importante que todos estes detalhes era o esforço básico de transmitir-lhes o entusiasmo, a diversão e o prazer em tudo o que estávamos fazendo” [234-5, grifo nosso].

Ora, o que nos ensina esta ode ao romantismo bélico pouco crível em um desaforado bando de *marines* desejosos de entrar em ação? Peters & Waterman respondem:

“/.../ deve-se tratar os trabalhadores como adultos, como sócios; deve-se tratá-los com dignidade, com respeito. Deve-se tratá-los – não aos gastos de capital nem à automatização – como fonte primária de melhorias na produtividade. Estas são lições fundamentais que se depreendem da pesquisa nas melhores companhias. *Em outras palavras, se se quer produtividade e as respectivas recompensas financeiras, tem-se de tratar os trabalhadores como os ativos mais importantes*” [236].

É a necessidade de maximizar seus benefícios que leva os empresários a pensar estratégias competitivas. A “qualidade” tem um papel destacado neste processo como um de seus fatores centrais, de acordo com a ênfase que se dê a cada período do desenvolvimento da história do capitalismo. Talvez estejamos sendo demasiado óbvios: os empresários estão neste mundo (ou

como queiramos chamá-lo: “vale de lágrimas”, “sistema selvagem de exploração”, “universo de atores sociais”, etc.), entre outras coisas, para ganhar dinheiro. Ninguém que não persiga este objetivo terá sucesso no mundo dos negócios (ou o terá somente como exemplo vivo de um estrondoso fracasso). Os empresários latino-americanos poderão não ver algumas coisas muito claro; o que com certeza conhecem são as razões pelas quais se dedicam aos negócios. Pode-se dizer que a emoção e o amor filantrópico pela “qualidade” não é esta razão. Esta não tão repentina paixão pela qualidade é – *nada mais nada menos* – que um elemento que contribui para otimizar a acumulação. E vale lembrar aqui a frase do velho Marx: “Acumular, acumular! Esta é a lei de Moisés e dos profetas.”²⁸

4. *A busca da Qualidade supõe uma organização particular do processo produtivo.* Esta questão deriva-se, evidentemente, das anteriores. Quando nos referimos à qualidade no sistema produtivo, fazemos necessariamente alusão a certas modalidades de organização de caráter também variável. Com efeito, dos exemplos apresentados deduz-se que tais modalidades sofreram (e sofrem) mudanças substanciais ao longo do tempo. As estratégias de controle de qualidade mudam, se modificam e até se transformam radicalmente, fazendo pensar, inclusive, que o que antes se entendia por “qualidade” pouco ou nada tem a ver com esta, segundo os novos critérios que vão sendo definidos. Vamos esclarecer referindo-nos brevemente aos casos anteriores: para Taylor, a ociosidade impedia que os trabalhadores reconhecessem as vantagens existentes no incremento da produção. Aquelas moças dedicavam-se dez horas e meia por dia ao trabalho de verificação de peças de aço mas – na realidade – trabalhavam menos: distraíam-se, “vagueavam”, “faziam de conta” que produziam. Não aceitavam a paternal recomendação de Taylor: “trabalho é trabalho e diversão é diversão, cada coisa em seu tempo” [90]. Tampouco aceitavam (talvez suspeitando das intenções do não tão inocente Thompson) reduzir a jornada de trabalho mantendo os mesmos níveis de produtividade. Já vimos

28. MARX, K. *El Capital*. México, FCE, 1978, tomo I, cap. 24.

que, em realidade, pouco importava ao engenheiro norte-americano esta questão: com ou sem a aceitação das trabalhadoras, ele imporá os critérios “científicos” que permitiriam otimizar a tríade “qualidade-produtividade-rentabilidade”. Era o estudo científico dos tempos e dos movimentos que eliminaria qualquer tipo de resistência operária fundada no culto ao “ócio e desocupação sistemática”²⁹. Taylor disse isto mais claramente: “[a] pesquisa demonstrou que as operárias passavam uma considerável parte de seu tempo em uma ociosidade parcial, falando e trabalhando pela metade, ou não fazendo realmente nada” [89]. A solução então não se fez esperar, foram separadas e obrigadas a distrair-se somente nos momentos em que a supervisão permitia. Novamente disse um Taylor já quase transparente em sua sinceridade: “não existe dúvida de que certas pessoas dirão que estas operárias eram tratadas brutalmente. E eram, realmente, se se considera assim o fato de que [depois de aplicar os critérios “científicos”] ficaram tão distantes umas das outras que não podiam falar comodamente enquanto trabalhavam” [95].

Com absoluta certeza, hoje, poucos empresários concordariam em que os métodos de Taylor garantem qualidade, produtividade e – conseqüentemente – rentabilidade. As coisas mudaram. Atualmente, vivemos o despertar de um certo arroubo participacionista sem precedentes na história do capitalismo. Sua expressão paradigmática são os conhecidos *círculos de qualidade*³⁰. Tal questão torna-se evidente nos trechos extraídos da obra de Peters & Waterman: “confiança”, “participação”, “de-

29. NEFFA, J.C. *El proceso del trabajo y la economía del tiempo*. Contribución al análisis de K. Marx, F.W. Taylor y H. Ford. Buenos Aires, Humanitas, 1990, p. 109. Veja-se também CORIAT, B. *El taller y el cronómetro*, México, Siglo XXI, 1985; e FRIEDMANN, G. *O trabalho em migalhas*. São Paulo, Perspectiva, 1983.

30. “Um círculo de qualidade está integrado por um pequeno número de empregados da mesma área de trabalho e seu supervisor, que se reúnem voluntária e regularmente para estudar técnicas de melhoria do controle de qualidade e de produtividade, com o fim de aplicá-las na identificação e solução de dificuldades relacionadas com problemas vinculados a seus trabalhos.” THOMPSON, P. *Círculos de Calidad*. Como hacer que funcionen. Bogotá, Norma, 1991, p. 3.

legação”, “capacitação”, “respeito”, “dignidade” são palavras que, provavelmente, agradariam ao próprio F. W. Taylor (que – conforme dito anteriormente – foi um dos primeiros a reconhecer o valor produtivo das “relações amistosas”). Entretanto – e aqui Henry Ford deu uma contribuição magistral –, nada substitua a precisão implacável do ritmo imposto por uma cadeia de montagem. Hoje, os empresários reconhecem que aqueles velhos tempos não tinham nada de moderno e – sobretudo – que os operários mecanizados que imortalizou o genial Chaplin podem chegar a ser menos produtivos (menos rentáveis) que um operário participativo e motivado ou, como se costuma dizer agora, “polivalente”. Se estas novas estratégias de gestão e direção tendem a reproduzir um novo modelo disciplinador menos visível que o que caracterizava a brutalidade material do sistema de controle taylor-fordista, isto é um problema que – na presente ocasião – não nos interessa muito. No momento somente queremos destacar duas questões. Primeiro, que a qualidade supõe uma estratégia particular de organização que conduz a um tipo específico de controle, que tem variado historicamente. Segundo, que estas formas de controle são sempre modalidades específicas de disciplinamento que, para além de questões de valores, existem em toda organização do trabalho. Taylor já dizia: “todos os sistemas de direção necessitam, infelizmente, de um método para disciplinar os homens; sobre isto, como em todos os demais detalhes da organização, convém adotar um plano conveniente, cuidadosamente estudado. Nenhum sistema de disciplina é completo se não é suficientemente amplo para ser aplicado à grande variedade de caracteres e disposições dos diversos operários reunidos em uma fábrica”³¹. A qualidade tem muito a ver com isto. Antes, o férreo controle “científico” do supervisor; hoje, a participação de toda essa grande família que é a empresa – “things ain’t what they used to be”.

31. TAYLOR, F.W. *op. cit.*, 1925, p. 257.

5. A Qualidade é mensurável e tem um custo. Já fizemos algumas referências ao fato de que, na retórica empresarial moderna, a qualidade costuma ser destacada como uma nova filosofia produtiva e, às vezes também, como uma nova cultura. Há inclusive quem afirme que esta e aquela não podem ser compreendidas fora de seu contexto de origem: a sociedade japonesa³². Diz-se que, nas raízes milenares desta civilização, encontram-se as respostas para as razões do êxito japonês no mundo dos negócios e para um dos seus valores mais prezados: a obsessão pela qualidade. A fantástica e idílica história do capitalismo nipônico possui tal força persuasiva que seria quase herético pretender colocá-la em discussão aqui. Preocupa-nos outro assunto que nada tem a ver com a conhecida retórica do sacrifício, da resignação e do sofrimento oriental confucionista que costuma ser utilizada quando se pretende demonstrar a ociosidade de nossos operários ocidentais e cristãos. A questão é simples: com ou sem filosofia de permeio, todo empresário sabe que, para que a qualidade signifique alguma coisa no mundo dos negócios, esta deve ser mensurável e quantificável. A qualidade como valor ético-filosófico carente de uma expressão concreta e mensurável pode ser um preceito bíblico, nunca um princípio que reja as práticas produtivas, seja no Japão, nos Estados Unidos, na América Latina ou onde seja. O espírito positivo se impõe aqui sobre qualquer tentação metafísica (já que se trata de filosofia): a qualidade de uma mercadoria X – ou, mais abrangentemente, de um processo produtivo Y – só pode ser considerada comparativamente a outra mercadoria X’ ou a outro processo de produção Y’. Trata-se de uma questão pura e simples de observação e medição. Para isto existe uma variada (e, em alguns casos, sofisticada) gama de ferramentas estatísticas e um número considerável de “especialistas” em controle de qualidade cuja tarefa consiste em aplicar eficientemente estes instrumentos. Em uma lexicografia mais técnica, tal processo denomina-se controle estatístico da qualidade (Statistic Quality Control – SQC), desenvolvido na década de 30 por W.

32. BIASCA, R. *Resizing*. Buenos Aires, Macchi, 1992.

A. Shewhart. O célebre W. Edwards Deming define-o como “a aplicação de técnicas estatísticas em todas as etapas da produção com o fim de obter produtos maximizando utilidades e satisfazendo o mercado”³³. O que se pretende com estas técnicas? Reduzir para um nível ótimo os índices de *scraps* (refugos ou desperdícios) em cada um dos níveis e dimensões do processo produtivo. Se voltamos ao caso das verificadoras de peças de aço, esta era uma das obsessões de Taylor e o problema que procuravam resolver as medições de Thompson. Também é o que se propõe – com instrumentos muito mais sofisticados do que os que possuía Taylor – qualquer empresa moderna que projeta e aplica um *Programa de Qualidade*. Toma-se evidente que se têm mudado, ao longo do desenvolvimento histórico do capitalismo, os critérios e as concepções com referência à qualidade, também têm sido modificadas as estratégias para medi-la. Este assunto não merece maiores comentários. A questão central é que a *mensurabilidade* sempre foi (ontem e hoje, com a mesma ênfase) o aspecto capaz de materializar qualquer aspiração empresarial que tenda a gerar melhorias nos níveis de qualidade. Semelhante observação nos remete ao conteúdo de nossos itens anteriores e aos elementos presentes na definição de Deming. Ou seja, o motivo de tal apego aos aspectos mensuráveis da qualidade está orientada pela maximização de utilidades e a necessária adaptabilidade ao mercado que persegue toda empresa competitiva. As já quase totalmente difundidas *normas internacionais de qualidade* e a função simbólica que, em níveis crescentes, desempenham os *prêmios à qualidade* constituem formas sofisticadas de generalização de critérios de controle e proteção tanto nos mercados locais como – em um nível mais geral – no mercado mundial. As normas de qualidade contribuem para uma hierarquização de empresas e produtos, ao estabelecer critérios classificatórios de tipo universal. Em uma linguagem mais simples: se uma empresa Z conquistou para seus produtos o *Certificado de Qualidade Internacional ISO 9000* e – além disso – foi condecorada com o *Prêmio Malcolm Baldrige de Qualidade*, ela possuirá – com absoluta certeza –

33. LETIER, A. *op. cit.*, 1992, p. 280.

uma inquestionável posição de privilégio para atuar competitivamente conquistando mercados. Detenhamo-nos brevemente agora no problema dos custos da qualidade.

A qualidade é necessária e, como tantas outras coisas necessárias – a saúde, a educação, a segurança, por exemplo – não é grátis. Ela tem um custo, em duplo sentido³⁴. Por um lado, existe no campo produtivo o que se denomina *custo da ineficiência* ou *custo da não-qualidade*. A busca do que se pode chamar *zero defeito (ZD)* tem por objeto eliminar ou restringir o *custo da eficiência* ou *custo do cumprimento*. Daí que, em uma terminologia técnica, o *Custo Total da Qualidade* seja a soma de ambas as dimensões: a da ineficiência e a da eficiência. No universo empresarial, nenhuma destas questões possui um valor absoluto ou, se quisermos, filosófico. Trata-se mais especificamente de uma questão que se resolve com a exatidão das somas e subtrações. Ricardo Lopes expressa este princípio com perfeita clareza: “a ninguém interessaria ter uma taxa de defeitos zero a um custo tal que elevasse o preço do produto acima dos valores do mercado” [333]. Relativizemos então o exemplo com que fechamos o parágrafo anterior: se a empresa Z (apenas por uma questão “filosófica”) pretende obter o Certificado Internacional ISO 9000 e, para isto, o preço de seu produto W se eleva de \$10 a \$200, sendo que o custo competitivo de um produto W no mercado é de \$15, evidentemente esta empresa não terá como competir nesse mercado, por mais prêmios que ganhe. A pretensão de reduzir ou eliminar os custos de ineficiência não podem elevar excessivamente os custos de eficiência, simplesmente porque o custo total de uma qualidade será absurdo ou, melhor dizendo, não competitivo. Lembremos sempre que os empresários estão para acumular e não para demonstrar suas aptidões em campeonatos que meçam excelência. É sempre bom lembrar também que, muito além de qualquer enganosa

34. LOPES, R. “Calidad: claves para un proceso de mejora”, in: BIASCA, R. e PALADINO, M. *op. cit.*, 1992.

retórica efficientista, se estes campeonatos existem é porque eles contribuem para hierarquizar, ordenar e classificar os melhores acumuladores de capital. Voltemos agora à educação.

A Qualidade como critério mercantil e a crise da educação nos anos 90

Uma vez apresentadas algumas das dimensões que definem os critérios de qualidade no mundo dos negócios, podemos abordar com maior precisão certos aspectos citados de como se traduz esta problemática no campo educacional. Vamos nos ocupar agora de duas questões básicas: primeiro, e em um plano mais descritivo, trataremos de mostrar como se produz, em certos casos concretos, o segundo aspecto do duplo processo de transposição citado no início deste artigo. Ou seja, veremos como a nova retórica da qualidade no campo educacional assume grande parte dos conteúdos que este debate possui no campo produtivo-empresarial. Segundo, e em um plano mais analítico, trataremos de abordar uma tentativa de explicação acerca do por que isto ocorre no campo educacional, quais são as razões que mobilizam este processo de transposição e quais as suas conseqüências mais evidentes. Para isto recorreremos também a um caso específico, o caso chileno, que representa o modelo mais completo de reforma educacional no qual estes princípios têm sido postos em prática com maior intensidade. O caso da reforma educacional chilena expressa o êxito arrasador das políticas neoconservadoras no campo da educação, tendo-se convertido, assim, no paradigma orientador das políticas educacionais de grande parte dos países latino-americanos e no *leading case* dos organismos internacionais. Começemos por ordem.

Dos modelos (ainda) incompletos

Modelo 1. A qualidade como sistema institucional (ou como aplicar os princípios da empresa em uma escola)

O programa "Escola de Qualidade Total" (EQT) tem sido desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, coordenadora adjunta

do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação³⁵. Mesmo em se tratando de uma proposta que ainda não possui ampla difusão no Brasil, ela resume grande parte das características centrais dos programas de *Total Quality Control* (TQC) aplicados em algumas instituições educativas norte-americanas³⁶. Deste modo, a Escola de Qualidade Total começa a evidenciar-se como a tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. A autora da proposta supõe que "uma solução possível para a crise educacional do país reside na concepção de um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total". [E que] "esta proposta traz consigo uma estratégia inovadora de transformação de *baixo para cima*, de cada escola, de cada instituição de ensino, para a *melhoria global do sistema educativo nacional*" [87; grifado no original]. Na perspectiva de C. Ramos, isto acontecerá à medida que se defina – entre outros fatores – um *Pacto para a Qualidade* estabelecido entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, pessoal administrativo do setor educacional, padres e a sociedade como um todo.

Em que consiste este programa de qualidade para a escola? Basicamente, na aplicação do Método Deming de Administração na gestão de instituições escolares. Cosete Ramos destaca que a partir dos ensinamentos de W. Edwards Deming³⁷, e do desenvolvimento de uma série de estratégias fundadas na aplicação de seu célebre "Método de 14 Pontos", é possível "analisar e repensar as estruturas, funções e atividades da escola" [13]. As idéias de Deming, de grande aceitação no mundo dos negócios, podem (e devem) ser aplicadas ao campo educacional já que, segundo a autora, "este ideário, inicialmente utilizado para

35. Veja-se RAMOS, C. *Excelência na educação*. A Escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1992. Os números entre colchetes correspondem às páginas desta edição.

36. Veja-se o número especial da revista *Quality Progress* destinado à "Qualidade em Educação", New York, out. 1991.

37. DEMING, W. E. *Qualidade: a revolução na administração*. Rio de Janeiro, Ed. Marques Saraiva, 1990.

empresas privadas, pode ser extrapolado para qualquer tipo de organização humana, independentemente de seu vínculo, caráter, tamanho, localização, área de atuação ou razão de ser" [12]. Toda a proposta da Escola de Qualidade Total baseia-se em uma tradução escolar dos citados "pontos" de Deming:

1. Filosofia da Qualidade
2. Constância de propósitos
3. Avaliação do processo
4. Transações de longo prazo
5. Melhoria constante
6. Treinamento em serviço
7. Liderança
8. Distanciamento do medo
9. Eliminação de barreiras
10. Comunicação produtiva
11. Abandono das quotas numéricas
12. Orgulho na execução
13. Educação e aperfeiçoamento
14. Ação para a transformação

Todos estes aspectos se complementam com os princípios apresentados por quem foi o difusor das idéias de W. E. Deming no campo escolar, William Glasser³⁸:

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula.
2. O diretor como Líder da comunidade educativa.
3. O professor como Líder dos alunos.
4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros.
5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo.
6. Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho.
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade [42].

38. GLASSER, M. *The Quality School*. Managing students without coercion. Harper Collins Publishers.

O Programa "Escola de Qualidade Total" caracteriza-se por seu claro sentido micro-institucional. A idéia que atravessa este projeto é que, com uma série de estratégias de tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a "filosofia da qualidade", a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam. Trata-se do que se poderia chamar de "otimismo contagioso na função redentora da qualidade". Vejamos de que forma Glasser o expressa:

"Se pudéssemos alcançar a Qualidade em nossas salas de aula, como creio que podemos, a Qualidade acadêmica se tornará contagiosa, como sucede com as atividades extraclasse. Na medida em que a Qualidade se torne essencial aos trabalhos dos cursos, os estudantes ficarão orgulhosos do que fazem e esse orgulho se tornará tão contagioso como o orgulho em qualquer situação" [42].

A estratégia participativa desta experiência não se diferencia, em quase nada, do que constituem os Círculos de Qualidade nos meios empresariais, denominados aqui - sem muita originalidade - *Equipes ou Comitês de Qualidade*. São estes a "unidade catalisadora ou o agente das mudanças" [72] na Escola de Qualidade Total. Tal como afirma C. Ramos: "a Qualidade se decide no topo (direção da escola), mas se constrói de baixo para cima (o que é possível através dos comitês.)" [71]. Torna-se significativo que, ainda quando a principal difusora desta proposta é coordenadora do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinada ao Ministério da Educação, neste programa desconsidera-se e ignora-se qualquer tipo de referências ao contexto político. Tudo se resume na boa vontade dos "atores" (estudantes, professores e diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas. Em tal sentido, a proposta brasileira supõe um certo grau de privatização da política educacional, orientada pela necessidade de transferir qualquer decisão de reforma no interior de cada escola. É neste quadro endógeno que os "atores" negociam as mudanças citadas no seu próprio cotidiano e na especificidade de suas próprias funções. O *Pacto de Qualidade* mencionado anteriormente não passa de uma mera formulação discursiva que carece, na proposta, de uma referência empírica

e concreta. Desta forma: o diretor decide aplicar os princípios da qualidade (o Método Deming) em sua escola; os professores e os alunos o aceitam e decidem aplicá-lo em sua prática diária; todos se encontram no Comitê de Qualidade e, magicamente, a escola se transforma. Semelhante raciocínio se completa com a hipótese de que, se todas as escolas assumirem este "desafio", o sistema Educacional do Brasil ("por contágio") assumirá a Qualidade como "força vitalizante" [140]. Exemplo desta privatização no nível das decisões político-institucionais evidencia-se quando a autora pretende desenvolver as dimensões do nono item do Método Deming aplicado à educação ("eliminação das barreiras"). Quais são estas "barreiras"? Primeiro, "a centralização administrativa"; segundo, "o isolamento pedagógico"; e, terceiro, "a influência dos grupos informais". Vejamos cada um destes aspectos:

1. *Centralização administrativa*: ainda que possa parecer, não se trata de uma recuperação dos ensinamentos de F. Hayek levados ao plano educativo. O sujeito da centralização administrativa é, na proposta da Escola de Qualidade Total, o diretor. O que Cosete Ramos pretende afirmar é que se os diretores concentram poder (gerenciam de forma taylorista, diríamos em uma terminologia mais apropriada), colocam - voluntária ou involuntariamente - uma barreira intransponível na Qualidade.

2. *Isolamento pedagógico*: tampouco trata-se aqui de uma vocação ecológica para inserir a escola "no meio que a cerca". O sujeito do isolamento pedagógico é o professor. Trata-se do docente que "passa o tempo (quase) todo de aula falando para uma platéia que ele crê (erradamente) extasiada com sua capacidade de acumular conhecimento (verborragia). [Ele] utiliza o poder da "cátedra" em benefício próprio e de uma pequena "claque" que o acompanha" [30]. Tais professores são outra "barreira" para a Qualidade.

3. *Influência de grupos informais*: aqui a questão se torna mais interessante. Pela primeira vez no esquema de C. Ramos, aparece alguma referência concreta ao que os populistas argentinos costumam denominar "a comunidade organizada". Ainda que para Cosete trate-se de "grupos informais", faz referência aqui aos sindicatos. Sem nomeá-los (em digna homenagem ao princípio de que as palavras escravizam), diz:

"Estes grupos aparecem, algumas vezes, em um estabelecimento de ensino com o objetivo de 'proteger os servidores contra a administração'. Sua atuação, quando é guiada por interesses puramente corporativos, tem efeitos altamente prejudiciais para a Escola.

Estes grupos informais são indesejáveis quando desencadeiam ações negativas que vêm a:

- ⇒ estimular o conformismo entre os membros da organização;
- gerar conflito com as decisões e as necessidades de gerenciamento da escola;
- lançar boatos falsos ou parcialmente verdadeiros que afetam a moral da comunidade; e
- ⇒ promover a resistência em troca, orientada para a manutenção do *status quo*" [30].

A sociedade aparece então somente sob a forma de interferência, de estorvo. A partir da perspectiva da Escola de Qualidade Total, a política, o conflito é apenas um fator que entorpece e obscurece a livre ação dos "atores" educacionais para impor o prezado valor da Qualidade nas escolas. Daí que:

Uma alternativa viável para derrubar estas barreiras que perturbam a destinação e a trajetória da Escola consiste na estruturação e no funcionamento de Equipes ou comitês da Qualidade, com características diferenciadas, em decorrência dos objetivos para os quais forem organizados. Outras abordagens serão buscadas, em cada Escola, a partir de sua realidade, para eliminar as barreiras que, de uma forma ou de outra, possam comprometer o êxito da Instituição [31].

Apesar de tudo, como afirmamos no início, esta experiência constitui o intento mais sistemático para transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas. Daí que nela se façam referência aos alunos sempre em sua condição de "clientes-alunos" e que se transponha - sem matizes - a semântica dos negócios à dos processos pedagógicos. A política e as variantes sociais desaparecem (coisa que - diga-se de passagem - nenhum empresário se animaria a afirmar com tanta veemência). Somente quem prefacia o livro citado, Ecilda Ramos de Souza, reconhece que, no fundo, existe um conflito

subjacente de grande intensidade. Vale a pena ouvir suas razões peculiares:

“Trava-se, na escola, neste final de século, um duelo de morte entre a excelência e a mediocridade.

Há, de um lado, uma maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina – criadores da estagnação e do retrocesso – que podem levar uma nação à perda da autonomia de seu destino. Com esta maioria, pactuam as famílias e a Sociedade, abrindo mão da vigilância em nome de falsas e levianas facilidades momentâneas e niveladoras.

De outro lado, uma pequena minoria, no setor Educação, luta pelo aperfeiçoamento e a melhoria contínuos dos métodos, processos e técnicas de ensino-aprendizagem, na convicção de que a batalha do futuro se perde ou se ganha em cada sala de aula deste País” [V].

Modelo 2. A Qualidade como prova e as provas da qualidade (ou como obcecar-se pelo ranking das escolas)

O Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação (Mendoza, Argentina) constituiu uma das primeiras experiências de medição da qualidade desenvolvidas no país³⁹.

39. Consideraremos aqui como referência o breve documento elaborado por LA ROSA, C.R. e COUSINET, G. *Calidad de la Educación*. La experiencia de medición en la Provincia de Mendoza. 9ª Conferencia de Bancos Privados Nacionales. Buenos Aires, ADEBA, 1993. Os números entre colchetes correspondem às páginas deste informe. Lamentavelmente, não dispomos ainda de informação suficiente para julgar o *Primeira Operação Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação* implementado, na Argentina, pelo Ministério da Educação durante o segundo semestre de 1993. De qualquer forma, e dado que o eixo inicial desta “operação” consistiu na aplicação a uma mostra estudantil de um conjunto de provas nas áreas de Matemática e Língua, podemos prever que pouco se distinguirá – em sua primeira fase – da experiência aqui analisada. Mesmo assim, podemos suspeitar que a Gestão Menem não se conformará com as obviedades que – segundo veremos – tanto fascinam os funcionários de Mendoza. Em matéria educacional, durante 1994, a Argentina será um verdadeiro laboratório de ajuste neoconservador travestido em retórica tecnocrática da qualidade. Posteriormente desenvolveremos alguns aspectos da reforma educacional chilena que nos podem ajudar a compreender melhor até onde se orientam as não tão inocentes políticas de avaliação do ministério argentino.

Este Programa partiu da decisão provincial de “estabelecer um sistema de medição e realizar um censo nas séries terminais da escola primária e secundária, isto é, avaliar todos os alunos que terminavam estes níveis” [2]. Operacionalmente, o mesmo consistiu na aplicação de provas avaliatórias nas áreas de Língua e Matemática.

Em pouco tempo, este Programa se transformou na experiência-piloto que seduziu empresários, políticos de outras províncias, burocratas de diversos níveis ministeriais e, é claro, mais de um intelectual reconvertido. Apesar disto, falta à prova de Mendoza qualquer espécie de originalidade. Isto não impediu o ex-secretário da Educação da Província, Carlos Salvador La Rosa, e a diretora deste Sistema, Graciela Cousinet, de afirmar que “[a análise dos resultados das provas] permitiu que tivéssemos essa unidade de medida indispensável no mundo moderno, sem a qual não há intervenção eficaz, e permitiu que nos surpreendêssemos do fato de que este sistema tenha completado? quase terminado o século XX” [2]. Para além de sua modéstia franciscana, ambos os funcionários destacaram da seguinte forma os rudimentos teórico-metodológicos do Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação:

1. a qualidade é uma variante que se mede;
2. a qualidade da educação se mede através de provas padronizadas;
3. medir a qualidade melhora a qualidade;
4. a difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade;
5. medir a qualidade da educação constitui uma decisão política que implica em apostar na transparência e na responsabilidade da função pública; e
6. medir a qualidade da educação não é caro.

Os funcionários de Mendoza atribuem caráter inovador a uma metodologia que, no campo da pesquisa educacional, tem já várias décadas. Devemos lembrar que foi na década de 60 que Hans Thias e Martin Camoy desenvolveram seu conhecido

estudo sobre a análise de provas de rendimento. E também que sua investigação empírica não teve por objeto o seletivo público de uma escola nova-iorquina, mas sim um conjunto de escolas do Quênia⁴⁰. Somente uma originalidade há no projeto de Mendoza. Pelos anos 60, esta metodologia era considerada inconveniente devido a seu custo e à duvidosa confiabilidade de seus resultados. Segundo o testemunho dos coordenadores deste programa, o censo acabou sendo barato e – de forma temerária – “absolutamente confiável”. Enfim, será outra das tantas coisas que mudaram dos anos 60 para cá.

De qualquer forma, o sistema de avaliação desenvolvido na Província de Mendoza faz concluir um aspecto que o caracteriza: *a elaboração de uma série de rankings de escolas, segundo os resultados obtidos nas provas aplicadas*. Vejamos como se concretiza esta obsessão *ranqueadora*:

[depois de aplicada a prova e sistematizada a informação] “Os responsáveis máximos, isto é, os funcionários políticos, dispõem dos resultados obtidos escola por escola em Língua e Matemática, do *ranking geral das escolas privadas, públicas, urbanas, rurais e urbano-marginais*, e para o caso da secundária, a *lista ‘ranqueada’ segundo a modalidade do colégio*. Também dispõem dos resultados obtidos por zona de supervisão regional e seccional. Às médias gerais se agrega a média obtida por cada um dos núcleos ou objetivos medidos.

Aos supervisores entrega-se a *lista ‘ranqueada’ de suas escolas* e as médias gerais e por objetivos obtidas por cada uma delas.

Finalmente, cada escola obtém informação pormenorizada, desagregada, até que se disponha do dado de que alternativa marcou cada aluno para cada um dos itens. Também se dá a média da província para cada uma das assinaturas medidas e a média das escolas de características similares, além de sua posição no *ranking*” [4, grifo nosso].

40. THIAS, H. e CARNOY, M. *Cost-benefit analysis in education: a case study of Kenya*. Baltimore, John Hopkins University Press, 1969.

Se as contas não falham, tratou-se de, pelo menos, três tipos de *ranking* que, em suas múltiplas divisões internas, formam um total maior que doze. Some-se a isto o *ranking público* (os outros são de circulação restrita) contendo as vinte melhores escolas primárias e as dez melhores secundárias. Esta particular modalidade de hierarquização do sistema educacional, inscrita no que caracterizamos em outro estudo como a ideologia das “pedagogias *fast food*”⁴¹, inspira-se em três concepções que compartilham a escola tradicional e os modernos *Mc Donald’s*: a noção de mérito, a função exemplificadora do quadro de honra e a filosofia do “você pertence à equipe dos campeões”⁴². Por último, digamos que – parece – os funcionários de Mendoza suspeitam que são os sistemas estatísticos de medição da qualidade que geram mudanças qualitativas nas instituições educacionais. Semelhante reducionismo nunca seria defendido por um homem de negócios. Esta é, contudo, outra questão à qual voltaremos mais adiante.

O que estes modelos têm em comum? (E em que se diferenciam de outro Programa de Controle de Qualidade aplicado em uma empresa?)

Apesar de tratar-se de programas de natureza diversa, ambos os modelos coincidem em sua fascinação por certos conteúdos do discurso empresarial sobre qualidade, transpondo-os sem matizes à análise da escola ou do sistema educacional. No primeiro caso, a pretensão de traduzir “pedagogicamente” os princípios de W.E. Deming leva à exacerbação do componente participativo que possuem os modernos programas de controle de qualidade e à ingênua suposição de que os Comitês, Equipes ou Círculos de Qualidade constituem em si mesmos a solução para os problemas da escola. No segundo, a obsessão pela medição (traduzida na obsessão pelo *ranking*) leva a supor que este simples ordenamento hierárquico melhora por si mes-

41. GENTILI, P. *La ideología de las “pedagogias fast food”*. 1993, mimeo.

42. GREFE, C., HELLER, P., HERBST, M. e PATER, S. *El imperio de la hamburguesa*. Barcelona, Gedisa, 1988, p. 67.

mo o rendimento qualitativo dos estabelecimentos educacionais. Ambos os programas apelam para a terminologia do mundo dos negócios tal como se a eficiência e a produtividade se definissem por uma simples competição de caráter simbólico. Raciocínio rudimentar fundado na crença de que, quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional.

Sendo excelentes exemplos de transposição semântica (do campo empresarial ao escolar) ambos os programas não passam de um conjunto de receitas de duvidosa eficácia política. Digamos que não superam o nível de um simples encantamento fetichista frente a determinados indicadores que, ao serem descontextualizados, nada nos dizem, além do fragmento de realidade que simplesmente mostram. Qualquer livro de gerenciamento, e, especialmente, qualquer manual sobre *Total Quality Control*, previne acerca deste tipo de reducionismo: não se trata apenas de medir, nem de que todos participem. Nem sequer afirmam (nem mais, nem menos) que a qualidade é um problema doutrinário e de fé religiosa. Já fizemos alguns comentários sobre esta questão quando abordamos o problema dos custos da qualidade. Todos reconhecem (de um modo ou de outro) que se trata de criar certas condições estruturais que garantam a qualidade e, conseqüentemente, que tornem atrativa sua medição. O já citado Alfredo Letier afirma: “não devemos confundir as ferramentas estatísticas de controle de qualidade com o sistema integral da qualidade” [280]. Por outro lado, Yasuhiro Monden, em seu difundido livro *O sistema de produção Toyota*, afirma:

“/.../ o Sistema Toyota tenta aumentar a produtividade e reduzir os custos de fabricação. A diferença de outros sistemas, entretanto, consegue seus objetivos sem atentar à dignidade humana do trabalhador. [isto ocorre] mediante melhoras em cada unidade de trabalho levadas a cabo por grupos reduzidos que se denominam *círculos de controle de qualidade*”⁴³.

43. MONDEN, Y. *El sistema de producción Toyota*. Buenos Aires, IAE / Macchi, 1990, p. 133.

Em outras palavras: a medição e os “círculos” são o meio, não o fim para dar acesso a melhores padrões de qualidade no mundo produtivo. As propostas anteriormente apresentadas partem do princípio contrário: nelas, a carroça é colocada na frente dos bois. Fica evidente que nenhuma empresa pode ser considerada competitiva pelo simples fato de que seus operários participem das decisões. Tampouco – exclusivamente – porque seus produtos estejam em certas posições privilegiadas dentro de um *ranking* de qualidade. Neste último caso, mesmo a obtenção de um determinado certificado internacional de qualidade (por exemplo, a série ISO 9000) ou a conquista de um determinado prêmio (por exemplo, o Prêmio Deming, ou a Medalha à Qualidade instituída no Japão) nunca é o resultado da avaliação final de um produto X, mas sim a conseqüência da análise global de um processo que define um *estilo produtivo* cujo resultado – isso sim – se expressa neste produto.

Sejamos mais precisos. Se se avalia a partir de parâmetros empresariais competitivos, a obsessão pelo *ranking* implícita na experiência de Mendoza assume os critérios de avaliação do sistema taylorista (inspeção final), mais que os dos sistemas de controle total de qualidade difundidos dos anos 60 para cá. Além do que os funcionários argentinos supõem que, pelo fato de “medirem” a qualidade (ou melhor, “o rendimento”), encontram-se à altura dos novos desafios produtivos que o fim do século impõe, seu método não se distingue do que as empresas já aplicavam na década de 30 graças aos ensinamentos trazidos pelo *Statistic Quality Control* elaborado por W. A. Shewhart. Estes métodos são amplamente criticados pelas empresas modernas, tendendo-se a impor o que os japoneses chamam “jikoda” ou “controle autônomo”⁴⁴. Vale ainda dizer que os burocratas de Mendoza se tornariam muito mais inovadores se, pelo menos, tivessem pretendido desenvolver o “jikoda educativo”. Por sorte, ou por azar, não tiveram imaginação para tanto.

44. MONDEN, Y. *op. cit.*

Por último, também é certo que em ambas as experiências não se devem descartar dois componentes que explicam algumas afirmações precipitadas e de insignificante valor analítico ou descritivo. Primeiro, a necessidade de agradar ao público empresarial. Segundo, a fascinação pela moda terminológica de tipo eficientista. Semelhante frivolidade converte estas experiências em verdadeiros dicionários de lugares comuns, frases rimbombantes e, em certo sentido, em autênticos glossários de messianismo pedagógico. Deve-se dizer que, ainda que os programas apresentados resumam esta obcecada transposição terminológica (mundo dos negócios – mundo pedagógico), se tais experiências fossem avaliadas por empresários medianamente sérios, tanto uma como a outra seriam consideradas defeituosas ao extremo. E o são (não somente por isso, claro).

Para além dos discursos: por que ocorre o que ocorre?

A esta altura, convém reconhecer que, assim como no mundo das mercancias, a preocupação com a qualidade da educação vem de longa data. E ainda que não se deva desmerecer o fato de que, nunca como agora, a qualidade gozou de tão considerado prestígio nestes espaços⁴⁵, não menos certo é que tais preocupações possuem uma história que excede amplamente a pretensão inovadora dos que professam sua fé nesta nova retórica. Nos âmbitos pedagógicos, “qualidade” nem sempre

45. Esta problemática começou a difundir-se nos anos 80 devido ao grande impacto que tiveram os relatórios *Nation at Risk* (1983) da National Commission on Excellence in Education e *Action for Excellence* (1983) da Education Commission of the States. Apesar de ambos os documentos refletirem a preocupante situação da educação nos Estados Unidos, eles começaram a ser considerados reflexo da situação mundial da educação. A partir da aparição destes relatórios, a sucessão de documentos e reuniões internacionais sobre a questão da qualidade na educação tem sido interminável. Entre os mais significativos deve-se mencionar a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, do Banco Mundial-FMI-UNESCO, ocorrida em março de 1990 em Bangkok, e, no caso latino-americano, o recente relatório da CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago do Chile, Nações Unidas, 1992.

tem tido o mesmo significado, nem seu controle feito referência aos mesmos processos. Desta forma, os diferentes paradigmas de avaliação didática e as divergentes modalidades históricas de organização curricular; as teorias (dominantes ou não) acerca do trabalho dos professores; os estudos econômicos que, em suas mais variadas formas, abordam a problemática educacional, etc. sempre têm pressuposto um tipo específico de ideal de rendimento e – com ele – uma concepção – explícita ou implícita – de qualidade. Tal como afirma Mariano Fernandes Enguita:

Na linguagem dos expertos, nas administrações escolares e nos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e mutantes. Inicialmente identificou-se tão-somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicada à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc. Este enfoque se identificava com a maneira que, ao menos na época florescente do Estado de Bem-estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário, era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir resultados máximos com o mínimo de custo. Esta já não era a lógica dos serviços públicos, mas sim a da produção empresarial privada. Hoje em dia, identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de avaliá-los: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado.⁴⁶

Esta lógica – derivada da necessidade de ajustar a educação ao mercado – pressupõe a alegação de três premissas, que se

46. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno de la reforma de la educación*. Madrid, Visor, 1990, p. 113-14.

têm imposto como o novo senso comum dominante a partir do qual se faz sempre referência aos processos educacionais:

- a. que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e às exigências do mercado;
- b. que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a elas;
- c. que certos instrumentos (científicos) de medição nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação-mercado e propor os mecanismos corretivos apropriados.

Estas premissas são subjacentes – de uma forma ou de outra – em todos os Programas de Qualidade projetados pelas administrações conservadoras da América Latina. A premissa “c” (que, como já indicamos, constitui o *leitmotiv* da experiência de Mendoza) remete à suposição de que é o caráter mensurável da qualidade o indicador que permite definir o *grau de eficiência* do sistema, sendo sua dimensão de valor o ajuste às demandas do mercado. A noção de *eficiência* – tomada aqui, sem nuances, do campo produtivo – remete a dois conceitos que estão associados: *competitividade* e *êxito*. Em outras palavras: um sistema educacional X é “eficiente” se é “competitivo” e se garante o alcance de uma série de “êxitos” de caráter mensurável. Quais são estes êxitos é uma pergunta que nem todos respondem da mesma maneira. É indiscutível que a própria noção de “êxito” também varia historicamente; como não podia deixar de ser, este elemento tende a gerar uma mudança de percepções acerca de quais são os meios mais apropriados para a medição destas competências. Daí que, como afirmam George Psacharopoulos e Maureen Woodhall,

“/.../ nos últimos anos tem-se progredido na medição e análise da eficiência interna, da relação entre insumos e produtos educacionais, e da eficiência em função dos custos da educação [do mesmo modo que] se tem progredido na medição de alguns aspectos relacionados com os produtos e qualidade da educação, e com a identificação de fatores que têm um impacto considerável nos êxitos”⁴⁷.

47. PSACHAROPOULOS, G. e WOODHALL, M. *Educación para el desarrollo*. Un análisis de opciones de inversión. Madrid, Banco Mundial / Tecnos, 1986, p. 196.

Estas mudanças dependem – evidentemente – dos critérios impostos pelas agências internacionais, ainda que, menos significativamente, também exerçam influência nestes as modas, os estilos pedagógicos dominantes e as disputas endógenas próprias de todo campo científico. Seja como for, atualmente quase todos os leais seguidores desta retórica concordam em que as provas padronizadas para a medição de êxitos cognitivos aplicadas à população estudantil constituem um dos métodos mais confiáveis para o controle da qualidade da educação oferecida pelas escolas. Nesta concepção reducionista, é a partir da aplicação de tais instrumentos que se pode medir o grau de eficiência de uma instituição escolar e – conseqüentemente – do conjunto do sistema educacional.

A educação, restrita já explicitamente à condição de mercancia simbólica que habilita para a competição no mercado, se subordina deste modo à noção de “rentabilidade”, pré-requisito básico que define a natureza de qualquer objeto produzido para o intercâmbio. Não se deve estranhar então que – no contexto de tais interpretações – toda referência à educação seinja de um nada dissimulado valor mercantil, estabelecendo-se uma correlação direta entre este valor e a noção de qualidade, isto é, *a um maior valor mercantil, maior qualidade do “produto educação”*. Em outras palavras, quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o “produto educação” possui no mercado, mais se faz merecedor do qualificativo “produto de qualidade”. A partir da perspectiva desta nova retórica, somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste. E – já o dissemos – no mercado somente se pode compreender a noção de “competitividade” quando ela está indissolivelmente unida à de “rentabilidade”.

Até aqui, nada distingue os critérios de qualidade no campo educacional do modo como estes se formulam no mundo empresarial:

adaptabilidade e ajuste ao mercado
competitividade
produtividade
rentabilidade
mensurabilidade

Duas objeções (pelo menos) poderiam ser formuladas a nossos comentários: primeiro, que forçamos excessivamente o uso e a transferência de certos termos econômicos ao campo pedagógico; segundo, que nada tem de mal tratar de adaptar a educação às exigências do mercado.

Com relação ao primeiro assunto, não é a nós que se deve acusar disto. Com efeito, se antes estávamos acostumados a usar o qualificativo “economicismo vulgar” para caracterizar a certos marxistas, hoje não devemos hesitar em utilizá-lo contra os produtores desta nova retórica.

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de “custos”. Até os sacrossantos homens da fé cristã têm começado a se deixar seduzir pelo discurso do mercado, fundindo-o com seu favorito sermão da transcendência. A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar “para a cultura do trabalho”; o que, em bom português, quer dizer “educar para a cultura do mercado”. Os termos “eficiência”, “produtividade”, “produto educativo”, “rentabilidade”, “custos da educação”, “competição efetiva”, “excelência”, “soberania do consumidor”, “cliente-aluno”, etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica.

Com relação a se a educação e o mercado devem encontrar pontos de interseção e cooperação, é uma evidência que, em nosso caso ao menos, não aspiramos a pôr em dúvida. Contudo, uma coisa é isto e outra muito diferente é a pretensão política que orienta a nova retórica da qualidade no campo educacional. Ou seja, *subordinar* a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoconservador.

A insistência na “excelência” e na “qualidade” simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. 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. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios.

A idéia da busca da excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem 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 se sobressaem – este é o significado do verbo *to excel* em inglês – para os que tomarão as decisões pelos demais, deve haver uma educação também “excelente”. Teoricamente há primeiro que encontrá-los, mas, em realidade, se encontram sozinhos, pois já denominaram-se a si mesmos ou seus pais já o fizeram por eles.⁴⁸

A citação de Fernández Enguita permite-nos avançar nas razões que orientam o duplo processo de transposição citado no começo deste estudo. Evidentemente, o abandono dos discursos sobre a democratização da educação e, conseqüentemente, a lógica produtivo-eficientista que foram assumindo os discursos sobre qualidade neste campo não se reduzem a um simples mecanismo de substituição simbólico-discursivo. O que está em jogo não é uma simples disputa terminológica, ainda que ela exista como um dos cenários onde se definem os conflitos. O duplo processo de transposição que subjaz a esta nova retórica constitui o indicador de um processo cuja explicação se deve buscar nas práticas políticas e sociais concretas. E é a necessidade de impor uma lógica de subordinação mercantil na educação pública que explica semelhante armadilha discursiva. Somente neste contexto é possível compreender o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.

Vamos nos deter agora na apresentação de um novo modelo que permite evidenciar a racionalidade política que orienta este processo. Reportemo-nos ao *Sistema de Medição da Qualidade do Ensino (SIMCE)*, desenvolvido no quadro da profunda reforma educativa implementada pela ditadura militar chilena na década de 80. Este Programa constitui um claro exemplo de como – para além dos discursos apologéticos – a retórica da qualidade se inscreve na ofensiva antidemocrática que os setores neoconservadores levam a cabo contra a escola pública e contra o direito à educação das maiorias.

48. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *op. cit.*, p. 109.

Modelo 3: A qualidade em um processo de reforma estrutural (ou como obter a qualidade cobrando o direito à educação)

Uma sociedade que coloca a igualdade – no sentido de igualdade de renda – à frente da liberdade, terminará sem igualdade e liberdade. O emprego da força para implantar a igualdade destruirá a liberdade, e a força, adotada para boas finalidades, acabará nas mãos de pessoas que a usarão para promover seus próprios interesses.

Por outro lado, a sociedade que coloca a liberdade em primeiro lugar acaba, como feliz subproduto, com maior liberdade e maior igualdade.

Milton Friedmann⁴⁹

O Sistema de Medição da Qualidade do Ensino (SIMCE) começou a ser aplicado no Chile a partir de 1988, último período da ditadura de Pinochet, constituindo um derivado da Prova de Avaliação do Rendimento Escolar (PER) desenvolvida entre 1982 e 1984⁵⁰. Um dos objetivos básicos deste Programa foi “mobilizar uma série de ações e atitudes de parte dos agentes descentralizados para melhorar a qualidade do ensino que oferecem os estabelecimentos, dando um ótimo aproveitamento dos recursos humanos e materiais pertencentes ao sistema e promovendo mudanças que, ao serem gerados nos próprios estabelecimentos e na sala de aula, podem ter um maior impacto que ações dirigidas a partir da burocracia de nível central” [18]. Ou seja: nada que nenhum cidadão bem intencionado desejaria para o sistema educacional de seu país. As coisas, no entanto, não foram tão inocentes no Chile do terrorismo militar. Ambos os Programas (SIMCE e PER) inseriram-se no contexto mais

49. FRIEDMAN, M. e FRIEDMAN, R., *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro, Record, 1980, p. 152.

50. Consideraremos aqui o informe de MATTE LARRAIN, P. e SAHCHO, A. *Formación de Recursos Humanos y crecimiento*. Las políticas de educación en Chile. Su reforma integral. 9ª Convención de Bancos Privados Nacionales, Buenos Aires, ADEBA, 1993. Os números entre colchetes correspondem às páginas deste documento.

amplo de uma profunda reforma educacional desenvolvida pela Ditadura chilena na década de 80. Além de sua operatória e de seus objetivos gerais, tais Programas são somente compreensíveis em tal contexto. Esta reforma baseou-se em três aspectos básicos:

1. transferência das escolas pré-primárias e primárias para os municípios;
2. transferência das escolas técnicas de nível médio a entidades privadas sem fins lucrativos; e
3. criação de incentivos através de um subsídio pago pelo estudante, com o propósito de incentivar a criação de escolas particulares subsidiadas [5].

Medidas que – segundo a pretensão oficial – formaram parte de um “sistema de modernização” orientado pela necessidade de:

- a. melhorar a qualidade da educação;
- b. aumentar a cobertura do sistema;
- c. estabelecer igualdade de oportunidades; e
- d. incentivar a liberdade de ensino [4].

Nas palavras de P. Matte Larrain e A. Sancho:

“A arquitetura global das reformas empreendidas pode-se resumir no estabelecimento de regras claras e objetivas, comuns para todos os que atuam na prestação de serviços à educação, incluindo muito especialmente um sistema de financiamento único baseado no número de alunos atendidos. Neste esquema, o setor público deve submeter-se às mesmas normas e regras de financiamento, administração, controle e supervisão que o setor privado, dando facilidades para o estabelecimento de uma competição efetiva que, pugnando pela atração de um número maior de crianças nas aulas, solucione os problemas de falta de cobertura e contribua para uma melhoria da qualidade da educação, medida através de sistemas objetivos e imparciais com parâmetros comuns” [3].

Os dois aspectos que se conjugavam neste esquema de reformas que tendia a garantir uma liberdade competitiva entre o setor público e o privado eram:

1. a existência de um Ministério da Educação sem escolas;
2. a existência de um sistema de “subsídios à demanda em função do serviço prestado” [4].

Este último critério constituiu um dos aspectos mais relevantes da reforma:

A idéia que subjaz por trás desta modalidade é a seguinte: o estabelecimento que ofereça um melhor serviço educacional consegue maior alunado; como o ingresso destes depende da quantidade de alunos que se consiga obter, o estabelecimento estará incentivado a maximizar sua qualidade. Todavia, por outro lado, todos os recursos com que conta o estabelecimento para financiar sua atividade são obtidos segundo os alunos captados; portanto ele deve equilibrar a busca da máxima qualidade com a minimização dos custos. Na medida em que o estabelecimento tenha êxito em otimizar a relação qualidade-custo, obtém o máximo de excedente e, então, está em condições de expandir seu raio de ação. Esta modalidade permite incentivar o crescimento da oferta de serviços educacionais e de sua qualidade através de todo o sistema [4].

Esta reforma estrutural no financiamento das instituições educacionais pressupunha – pelo menos – três medidas básicas:

1. equiparar as subvenções entre o ensino oficial e o ensino privado gratuito (com exceção dos gastos em alimentação e livros didáticos, que continuavam em mãos do Ministério da Educação).
2. incluir a educação municipalizada no tipo de subvenção antes restrita à rede privada gratuita, isto é, pagando por aluno atendido e alterando os critérios anteriores que estavam baseados em rubricas orçamentárias (água, luz, material escolar, salários, etc.);
3. pagar por aluno que estivesse de fato na escola e não com base na matrícula⁵¹.

As subvenções por aluno, de igual montante para o estabelecimento municipal ou privado, foram estabelecidas, em primei-

51. Instituto Herbert Levy. *Educação fundamental e competitividade empresarial*. Uma proposta para a ação do governo. Rio de Janeiro, IHL – Fundação Bradesco, 1992, p. 74.

ro lugar, com relação a uma unidade de cálculo específica: a Unidade Tributária Mensal (UTM). Devia-se para isto estimar um “valor aluno” que traduziria a subvenção *per capita* expressa em unidades tributárias mensais. Vejamos como realizou-se este cálculo tomando uma escola-tipo de 900 alunos:

Quadro 1

Estimativa do valor per capita da subvenção pública aos estabelecimentos municipais e privados gratuitos

Item	Pesos chilenos (dez/79)
a. Pessoal e salários	
Diretor	31.773
Vice-diretor	29.418
Supervisor Administrativo	27.241
Professores (1x45 alunos)	231.796
Auxiliar de Ensino	19.279
Auxiliares Gerais	33.217
Subtotal	399.965
Encargos Sociais (25%)	79.993
Água, luz, etc.	50.212
Custo total de operação	530.170
Custo mensal por aluno (1)	589
b. Investimentos e manutenção	
Custo da construção	16.316.640
Custo do mobiliário	890.081
Total de investimentos	17.026.721
(10% para manut. anual)	1.721.000
Custo mensal por aluno (2)	159
c. Subvenção mensal por aluno	
(1) + (2)	748

Fonte: Instituto Herbert Levy, 1992, *op. cit.*, p. 78.

O que significa este cálculo? Suponhamos um estabelecimento X com todos os níveis de ensino. Esta instituição receberia por aluno matriculado a seguinte percentagem de uma (1) UTM:

- nível pré-primário	0,46
- nível primário (primeira e segunda série)	0,46
- nível primário (terceira, quarta e quinta série)	0,52
- nível primário (sexta, sétima e oitava série)	0,56
- nível médio (diurno)	0,63
- nível médio (vespertino)	0,19
- nível médio / modalidade técnica (diurno)	0,37
- nível médio / modalidade técnica (vespertino)	0,19
- nível primário, adultos	0,16

Mais tarde, foi modificada a Lei de Subvenções (Decreto nº 3.476, de agosto de 1980), criando-se uma nova unidade chamada, precisamente, Unidade de Subvenção Educacional. Os valores correspondentes a esta nova unidade serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2

Subvenção direta expressa em Unidades de Subvenção Educacional (USE), segundo o tipo de ensino.

Tipo de Ensino	USE por aluno
Educação pré-primária	0,909
Educação geral básica (1ª-6ª série)	1,000
Educação geral básica (7ª e 8ª série)	1,107
Educação geral básica adultos	0,316
Educação geral básica especial diferencial	1,000
Educação média diurna (1ª-4ª série)	1,245
Educação média vespertina e noturna adultos	0,375

Fonte: Matte Lorrain, P. e A. Sancho, *op. cit.*, p. 10.

Mas, já que se trata de dinheiro, sejamos mais precisos. A pergunta apropriada é então: *quanto vale um aluno chileno?* Se consideramos que, em valores de julho de 1993, cada USE era igual a US\$ 14,50, o "preço" de um aluno seria:

	US\$
- nível pré-primário	13,10
- nível primário (1ª série)	14,50
- nível primário (ensino diferencial)	14,50
- nível médio (diurno)	18,05
- nível primário, adultos	4,58
- nível médio (vespertino)	5,43

Ao leitor cabe tirar suas conclusões sobre que tipo de escola constitui um negócio mais rentável no Chile pós-ditatorial. Nossa observação não é exagerada. Simplesmente, reflete a implacável lógica que evidencia a "lista de preços" segundo a qual se cotizam as mercancias-alunos na perspectiva dos cínicos *Chicago boys* transandinos.

Apesar disto, a proposta chilena é objeto de admiração dentro e fora do país. Por exemplo, o documento "*Educação fundamental e competitividade empresarial. Uma proposta para a ação do governo*" afirma que

"/.../ esta modificação na modalidade de financiamento representou a transformação mais profunda por que jamais passou a educação pública chilena. [O que] significou colocar as escolas particulares gratuitas em igualdade de condições financeiras com as escolas públicas, assentando-se deste modo uma base de competição mais saudável entre elas. [Deste modo] a descentralização da educação e o desenvolvimento do ensino privado produziram fortes melhorias no sistema educacional" [79 e 84].

Vale destacar que este documento foi elaborado no Brasil por eminentes especialistas internacionais, alguns dos quais deixaram de apregoar a necessidade de democratizar os sistemas educacionais latino-americanos para difundir propostas de claro sentido qualizador como a realizada pela ditadura chilena. Entre os responsáveis pelo informe "Educação Fundamental e Competitividade Empresarial" estão: Cláudio de Moura Castro, João Batista Araújo (coordenadores), Guiomar Namo de Mello, Emílio Marques, Ernesto Schiefelbein e Maria Tereza Infante. Os dois últimos, relatores do capítulo "Chile" que, junto ao dedicado às

reformas educativas da Inglaterra de Thatcher, constitui o modelo que o documento deve seguir para o projeto de "uma ação de governo moderna" no Brasil contemporâneo. Nossas considerações iniciais acerca dos intelectuais do campo educacional adquirem aqui completa atualidade.

Mas sigamos com alguns aspectos da reforma que caracteriza este terceiro modelo. Segundo os tecnocratas chilenos, em uma década os resultados desta reforma começaram a evidenciar-se:

"A cobertura da educação privada em termos de colégios particulares subvencionados aumentou significativamente a partir de 1980. Em 1991, esta cifra subia para 638.705 alunos, representando 31,9% do total da população atendida na educação básica; isto significou um aumento da participação privada com apoio estatal em relação ao ano de 1980, de 128%, visto que no primeiro ano representava 14%. O incremento do número de alunos atendidos pelo setor particular subvencionado alcança 108,6% entre 1980 e 1991, cifra que representa mais que a duplicação dos alunos que frequentam os colégios particulares gratuitos. Esta maior cobertura obtida pelos colégios particulares subvencionados estaria explicando, em parte, a evolução negativa experimentada pelos estabelecimentos fiscais-municipais, os que em 1991 atenderam um número de matrículas inferior em 30% com relação a 1980. /.../

O setor privado subvencionado atendeu em 1991 a 40,9% do total de matrículas de ensino médio, enquanto os estabelecimentos municipais fizeram o mesmo com 50,9%, correspondendo a percentagem restante aos estabelecimentos privados pagos. A cifra correspondente ao setor privado subvencionado representa um importante aumento da participação com relação a 1980, na qual só contava com a atenção de 15,9% do alunado. É importante destacar que isto ocorre no contexto de um importante aumento do número de matrículas de ensino médio no país.

O número de alunos atendidos pelo setor privado que recebe financiamento estatal – incluídas as corporações empresariais – aumentaram de um total de 85.981 alunos em 1980 para 281.339 alunos em 1991. Isto

representa um aumento de 227% na cobertura do setor privado, isto é, mais que triplica a oferta de atenção entregue pelo setor. Por outro lado, os estabelecimentos privados que cobram escolaridade a seus alunos aumentam sua cobertura de quase 50.000 alunos em 1980 para mais de 62.000 em 1991" [12 e 14].

Em suma, como afirmam idilicamente Matte Larrain & Sancho:

"O estabelecimento por parte do Estado de regras claras e não discriminatórias tem possibilitado um aumento da participação do setor privado em uma das funções primordiais da sociedade chilena, que é conseguir que todos tenham acesso à educação básica e que esta tenha uma qualidade cada vez maior, de forma tal a dar a todos possibilidades de integrar-se aos benefícios do desenvolvimento. O setor privado tem sido parceiro e agente importante na solução de um problema público da magnitude deste fato" [1].

Tal como afirmamos, é neste quadro de profundas reformas que se devem compreender os Programas de Avaliação da Qualidade desenvolvidos no Chile ditatorial. A linha geral deste processo de mudanças, cuja continuidade se mantém no regime democrático-tutelado herdado da ditadura, complementa-se com as reformas curriculares de 1980 (educação básica) e 1981 (educação média). Agora, em que consistiu a operatória destes Programas? Basicamente, na aplicação de uma série de provas "cognitivas e da área afetiva (sic)" [15] à quase totalidade de alunos da 4ª e 8ª séries da educação básica. Nestas áreas "cognitivas", avaliaram-se as disciplinas de matemática e língua; nas de "caráter afetivo, a formação de hábitos e atitude social" [15]. As provas foram aplicadas em 1982, 1984, 1988, 1990 e 1992. Também neste caso, após uma década, os resultados foram evidentes. Eles mostraram – segundo o relatório em questão – "que continuam sendo mantidos três níveis de qualidade da educação: a mais baixa corresponde ao setor público; a intermediária aos estabelecimentos particulares subvencionados, vale dizer que são 'gratuitos' na sua maioria e que recebem financiamento estatal; e, em primeiro lugar, bem distante dos outros dois, os estabelecimentos particulares pagos que não recebem financiamento estatal [17].

De qualquer forma, é importante destacar que, no caso chileno, o conjunto de medidas políticas que tende a “uma melhoria da qualidade do serviço educacional” não se restringiu à simples aplicação de uma série de provas avaliatórias de tipo padronizado. Fiéis aos ensinamentos de Milton Friedmann, os burocratas chilenos sabem que, sem o estabelecimento de mecanismos de “livre competição”, desaparecem e se inibem as possibilidades de “livre escolha” que os indivíduos devem possuir no mercado. A partir desta perspectiva, o governo tem a função de estabelecer e garantir tal mecanismo de jogo competitivo, sem interferir no desenvolvimento normal do mesmo. No campo educacional, trata-se de um processo que pressupõe duas questões básicas: a “desnacionalização das escolas”⁵² e a “liberalização e privatização do mercado escolar”⁵³. No primeiro, é um objetivo de caráter eminentemente político que resultou – no caso chileno – da transferência e municipalização das escolas. O segundo constitui um objetivo eminentemente econômico garantido mediante o esquema citado de subsídios e pela aplicação, neste contexto, da *Lei de Financiamento Compartilhado* instituída em 1989. Nenhum destes burocratas que tão eficientemente serviram à ditadura de Pinochet poderia suspeitar seriamente que a qualidade se conquista com um simples exercício de medição de conhecimentos e atitudes morais (ainda que estas dimensões fossem também consideradas, segundo o indicado).

“Desnacionalização” e “privatização” constituem dois aspectos centrais para a definição da qualidade do serviço educacional a partir da ótica monetarista. No Chile contemporâneo, este último aspecto foi fundamental, entre outras coisas, por sua ousadia. Trata-se, na opinião dos autores considerados, de aceitar que o *direito à escolaridade deve ser cobrado*; o que pressupõe – operativamente – “que sejam as próprias famílias

52. FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo, 1985, série Os Economistas.

53. DI POL, R. Sante. “Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo”, in: *Revista de Educación*, nº 283. Madrid, MEC, 1987, p. 55.

que forneçam os recursos e contribuam na medida do possível para financiar parte da educação de seus filhos que, diga-se de passagem, deverá ser de maior qualidade do que a que atualmente recebem”. E acrescentam sem meios-termos: “isto, naturalmente, rompe a tradição existente no Chile de que a educação, e especialmente a educação básica, deve ser gratuita”. A citada Lei de Financiamento Compartilhado permitiu aos estabelecimentos que, além da subvenção estatal por aluno, pudessem cobrar “*por conceito de escolaridade*”. Ainda que este instrumento tenha significado uma grande conquista para as pretensões privatizantes do poder político, Matte Larraín & Sancho se perguntam: “por que não permitir [também] a passagem dos estabelecimentos municipais ao setor privado?” [26]. Afinal de contas:

“Em matéria de qualidade, o sistema privado tem demonstrado que, com a mesma verba que recebem os estabelecimentos estatais administrados descentralizadamente, tem sido capaz de entregar, em média, uma qualidade de ensino superior, elemento que fornece antecedentes acerca de qual seria a forma de melhorar a qualidade do sistema educacional, com margem para entregar-lhe maiores recursos” [25].

A reforma chilena não deixa de ser apresentada como o modelo a seguir por outras administrações políticas da região. De fato, as formulações mais sérias provenientes do mundo intelectual neoconservador e neoliberal apelam a ela com insistência. O já citado relatório *Educação fundamental e competitividade empresarial* (Brasil) e o rigoroso estudo *Descentralização da educação primária e média: uma proposta de reforma* (FIEL, Argentina) são duas claras manifestações disto. Também, e com alguns matizes, nesta linha inscreve-se o documento da CEPAL-UNESCO, *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. O “modelo chileno” é o que melhor soube resolver, desta perspectiva, o problema da qualidade no campo educacional. Sua lógica foi implacável e bem sucedida: *somente há qualidade quando o mercado opera em todo e qualquer espaço de ação pedagógica, em todo e qualquer nível de decisão política, em todo e qualquer dos*

infinitos fragmentos em que se transformou aquilo que, uma vez, chamou-se “escola pública”. As pretensões eficientistas fora destes parâmetros não têm saída, parecem afirmar os burocratas chilenos. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora ganha, na reforma chilena, sua mais brutal materialização. A de uma sociedade dividida, a de uma sociedade dualizada. A de um país onde a modernização é um privilégio de poucos e onde a única coisa que se democratizou foi a miséria.

Nem todos os países da América Latina seguiram o mesmo ritmo que o experimentado pela vertiginosa e profunda reforma chilena. Argentina e Brasil, os casos especialmente citados, seguem o modelo cada um à sua maneira. O primeiro, com passo firme e decidido. O segundo, após o afastamento do presidente Collor e atravessando uma cada vez mais intensa crise institucional, começa agora a esboçar certas reações isoladas de difícil caracterização. Collor de Mello representava, da mesma forma que Carlos Menem representa na Argentina, a vontade mais clara de avançar pelo caminho que conduz à miséria das maiorias e à riqueza das minorias satisfeitas, como as chama Galbraith. Expressão inevitável de um processo estrutural de dualização e polarização social cada vez mais insuperável. Enquanto na Argentina, país de forte tradição bipartidária, o recente acordo Menem-Alfonsín faz prever uma intensificação no sentido destas políticas, no Brasil, o crescimento das forças populares e de esquerda, especialmente o Partido dos Trabalhadores (PT), emitem um sinal alentador de mudanças e reformas progressistas no futuro. Este, no entanto, constitui outro assunto, que não cabe analisar aqui.

Para uma democratização radical da educação pública (ou quando a qualidade é um direito das maiorias)

“Dado que não pode existir quantidade sem qualidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), qualquer contraposição dos termos é, racionalmente, um contra-senso. E

realmente, quando se contrapõe a qualidade à quantidade, /.../ o que em realidade se faz é contrapor certa qualidade a outra qualidade, certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica.”

Antônio Gramsci⁵⁴

“O mercado produz desigualdade tão naturalmente como os combustíveis fósseis produzem a poluição do ar.”

Eric Hobsbawm⁵⁵

“No presente a luta para dilatar a esfera pública, em todos os campos sociais, é uma luta concreta na dilatação das possibilidades, não suficientes mas necessárias, de um salto qualitativo. O socialismo, como nos lembra Hobsbawm, ainda continua no programa. Não se trata de um utopismo, mas de uma radical necessidade para que o humano encontre o espaço efetivo de seu desenvolvimento pela eliminação de todas as formas de exclusão.”

G. Frigotto⁵⁶

Recapitemos. Até aqui temos tentado mostrar como o discurso da *democratização*, que acompanhou a primeira etapa das transições pós-ditatoriais, foi progressivamente abandonado, sendo substituído pelo da *qualidade*. Também temos querido mostrar como este último foi assumindo os conteúdos que o mesmo possui no campo produtivo-empresarial. Para isto, te-

54. GRAMSCI, A. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. Cuadernos de la Cárcel. Tomo 3. México, JP, 1975, p. 46.

55. HOBBSAWM, E. “Renascendo das cinzas”, in: BLACKBURN, R. (org.) *Depois da queda. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 264.

56. FRIGOTTO, G. *Trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. Rio de Janeiro, U.F.F., 1993, p. 221.

mos caracterizado algumas dimensões de tal discurso indicando cinco aspectos centrais que o caracterizam. Logo, apresentamos duas experiências que, mesmo sendo incompletas e imperfeitas (inclusive avaliadas a partir dos parâmetros da eficácia empresarial), expressam este mecanismo substitutivo. Por último, desenvolvemos alguns aspectos da reforma educacional chilena, experiência que melhor sintetiza a forma política em que tende a concretizar-se o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.

A pior conclusão que se poderia tirar de nosso trabalho é que a qualidade não deve constituir, hoje, uma reivindicação a ser recuperada por aqueles setores que lutam pela defesa e pela transformação da educação pública. O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então, trata-se de *conquistar e impor um novo sentido* aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais. *Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissoluvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública.*

Nosso desafio é duplo. Por um lado, trata-se de destruir e combater esta nova retórica que se expande de forma bastante envolvente, com a força implacável do senso comum dominante. Por outro lado, trata-se de construir um *novo sentido* que leve a qualidade da educação ao *status* de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo e restrição ou segmentação de caráter mercantil.

O desafio, com efeito, é complexo. Não se trata apenas de *melhorar o sentido da qualidade*, aproveitando a difusão e atenção que esta nova retórica está provocando na sociedade

civil. De tal forma, e sem abdicar do valor estratégico de certo reformismo, *o discurso mercantilizado e mercantilizante da qualidade não é inocente com relação aos efeitos políticos que o geram*. Por isso é necessário destruí-lo, por isso é necessário “fazer política”, como diria Gramsci.

Tal como temos feito ao longo deste trabalho, tratemos de esclarecer nossa posição mostrando alguns exemplos. Recorremos novamente ao mundo dos negócios, já que, neste, a realidade de tal retórica se apresenta sem a rimbombância que tanto seduz os intelectuais reconvertidos do campo educacional.

Primeira observação: a nova retórica da qualidade supõe, indefectivelmente, critérios de diferenciação baseados no privilégio de poucos.

Segundo já foi mencionado, a obsessão pela qualidade que invade o campo produtivo explica-se, em parte, pela existência de um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado. É a necessidade de desenvolver novas estratégias competitivas que permitam uma maior e melhor adaptabilidade a um mercado de tipo pós-fordista, o que explica esta insistência na qualidade. Sendo assim, *mercado diferenciado supõe sempre qualidade diferencial*. Sem este caráter diferencial, não se pode compreender uma das razões fundamentais que explicam a qualidade no mundo empresarial. As novas estratégias competitivas, não por serem novas, deixam de levar em conta um dos atributos que caracterizam o mercado mundial: a constante diferenciação. Qualquer empresário que atua “competitivamente” sabe que é impossível homogeneizar – para cima – todo um mercado. Os dirigentes da Toyota, paradigma da organização empresarial de novo tipo, não pensam nem por um instante que qualquer cidadão do mundo tem *direito* a um automóvel por eles fabricado. Ainda que os encante a idéia, sabem que existe quem *pode e quer* comprar um Toyota com “zero defeito”. Mas também sabem que existe quem quer um Toyota e *não o pode ter*. Esse deverá conformar-se com, por exemplo, um “Fusca” modelo 72; ou, simplesmente, deverá sentir-se satisfeito de locomover-se como faz a grande maioria da população: apertado dentro de um ônibus. Consumir mercadorias de qualidade não é um direito

de ninguém, nem tem por que ser, neste tipo de sociedade que se chama de capitalismo. Na terminologia do moderno mercado mundial, "qualidade" quer dizer "excelência" e "excelência", "privilégio", nunca "direito".

O que se evidencia nos modernos processos produtivos é que a qualidade está indissoluvelmente ligada à produção de pequenos lotes segundo certas demandas específicas. Nisto consistiu o caráter revolucionário do *just in time* japonês. A diferenciação do mercado chega a tal extremo que os poucos que podem consumir mercadorias de qualidade não querem, sequer, consumir sempre um padrão unificado e homogêneo de produtos. Eles exigem variedade, permanente atualização, inovação, criatividade, bons serviços, etc. E os "outros", aqueles que não consomem mercadorias de qualidade? Partindo-se da interpretação dominante, estes se beneficiarão na medida em que, quanto mais consuma a minoria, mais deverá produzir-se, o que gerará maior riqueza acumulada e maior bem-estar social... Semelhante justificativa não parece muito convincente⁵⁷.

Em suma: os que falam sobre "qualidade no mercado" referem-se sempre à qualidade dos "incluídos" ou "integrados", nunca à dos "excluídos" ou "marginais". São estas as consequências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. A experiência chilena não faz mais que reforçar as evidências dualizadoras deste processo.

Segunda observação: a nova retórica da qualidade, ao fundar-se em uma simples equação custo-benefício, pressupõe, indefectivelmente, a aceitação de certos mecanismos de ineficiência estrutural insuperáveis de ser solucionados.

57. Esta argumentação em particular também é transferida ao campo educacional pelo que denominamos o "argumento apologético". Veja-se GENTILI, P. "Geografía del beneficio y monopolio del conocimiento en la Tercera Revolución Industrial", in: ACEVEDO, M. (comp.). *Assuntos de economía y ciencias sociales: estado-tecnología*. Buenos Aires, Ediciones de la Universidad, 1993; y GENTILI, P. *Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentración económica y monopolio del conocimiento*, Rio de Janeiro, DAAD, 1993.

Este aspecto é particularmente importante, já que permite desmascarar alguns dos mais prezados fetiches do discurso da qualidade: a *eficiência*. Com efeito, já fizemos referência ao fato de que, no mundo empresarial, a qualidade remete a um problema de custos. Assim mesmo, afirmamos que o custo total da qualidade é o resultado da soma dos custos de eficiência e os de ineficiência. Ainda que qualquer empresário pretenda eliminar estes últimos, a obtenção de "zero defeito" nunca pode transformar determinada mercadoria em um produto pouco competitivo. Ou seja, existem certos custos de ineficiência que os empresários devem suportar, já que o fato de solucioná-los pode "puxar" para cima o preço deste produto para além dos valores aceitos pelo mercado. Já manifestamos também que esta análise custo-benefício não constitui um novo problema no mundo dos negócios. O exemplo das examinadoras de peças permitia a F.W. Taylor realizar, já há várias décadas, as reservas do caso.

Sendo assim, quando o mercado em questão não é outro senão o "mercado educacional" e quando a mercadoria não é outra senão a "educação", semelhante esquema analítico resulta em consequências claramente previsíveis. A isto se soma a já difundida aceitação de que nossos estados se encontram quebrados financeiramente e, conseqüentemente, não existem recursos para satisfazer a cada vez mais intensa expansão do sistema. Ou seja, há um certo custo de eficiência que só pode ser pago pelas famílias, pelas verbas das empresas privadas ou por aqueles pertencentes a uma instituição "filantrópica". É o velho modelo do "efeito Mateo" em sua versão conservadora: os que mais têm, mais terão, e os que menos têm, menos terão.

Ainda que os apologistas neoconservadores e neoliberais insistam em falar de "eficiência", "produtividade" e "excelência", estes nunca passam de termos que cobram brutal materialidade em um elementar jogo de somas e subtrações, onde certo "desperdício" (*scrap*) deve ser aceito se o que se pretende é ser competitivo. E já se sabe que só os melhores competem.

Por último, digamos que as habituais críticas acerca de que esta nova retórica é antidemocrática só porque avalia "produtos" e não "processos" parece uma explicação extremamente frágil para ser sustentada com rigor. Com efeito, já vimos como os

novos modelos de controle de qualidade (autocontrole ou "jiko-da") reconhecem a importância da análise processual. Desta forma, é previsível que, a médio prazo, vejamos desenvolverem-se esquemas de avaliação com estas características no campo educacional, mantendo-se intactos os efeitos políticos que permitem explicar a retórica em questão.

As observações acima ilustram o caráter dualizador que subjaz nestes discursos de pretensões modernizantes. Uma saída democrática ao desafio da qualidade não pode constituir, então, uma simples maquiagem destes fatores, mas sim ser uma radical transformação dos mesmos.

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionada. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe "baixar o nível de todos". Supõe, pelo contrário, "elevá-lo", transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado.

Formulemos, então, três conclusões básicas, a partir das quais é possível avançar em nossa luta contra esta nova retórica:

Primeira: "qualidade' para poucos não é 'qualidade', é privilégio."

Segunda: "a 'qualidade', reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva."

Terceira: "em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção."

Não existe "qualidade" com dualização social. Não existe "qualidade" possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: "'qualidade' para poucos não é 'qualidade', é privilégio". Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os "excluídos" tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos.*

* Tradução: Vânia Paganini Thurler.

inocente. Pelo contrário, ela está ligada, de forma orgânica e inextricável, a propostas de reorganização política e social que carregam importantes e preocupantes conseqüências. É isso que os ensaios reunidos neste livro pretendem analisar e demonstrar. A partir de diferentes perspectivas, mas partilhando uma mesma preocupação crítica, os autores do presente livro começam com uma avaliação do avanço neoliberal e conservador no mundo e no Brasil, para colocar em foco as perturbadoras propostas que os arautos do neoliberalismo têm para a educação e para a escola. Eles mostram que essas propostas, se concretizadas, ao redefinirem a escola e a educação como mercado, os educandos e seus pais como consumidores e o direito à educação como uma mercadoria, transformarão profundamente a forma como nossa educação e nossas escolas são organizadas. E o resultado certamente não será o de melhorar a vida daquelas pessoas e daqueles grupos que, no presente, já estão mais do que excluídos dos benefícios do trabalho social. Este livro praticamente inicia a discussão e crítica das propostas neoliberais para a educação e a escola. Não pode deixar de ser levado em consideração por todas as pessoas envolvidas com educação. Mas, na medida em que essas propostas carregam implicações para a vida de todos nós, as advertências aqui contidas não podem deixar de ser levadas em conta por todos os cidadãos.