



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIZEU VIEIRA MOREIRA

**O PROJETO-AM COMO PERPETUAÇÃO DO
SIMULACRO DA “QUALIDADE TOTAL” NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS.**

Manaus – Amazonas

Setembro de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

Moreira, Elizeu Vieira

M838p

O Progestão-AM como perpetuação do simulacro da “qualidade total” na educação pública do Estado do Amazonas / Elizeu Vieira Moreira. Manaus: UFAM, 2007.

270 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2007.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva

1. Qualidade total na educação 2. Gestão educacional
3. Ensino público 4. Neoliberalismo 5. Globalização I. Silva,
Jorge Gregório da II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

CDU 373.6(811.3)(043.3)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIZEU VIEIRA MOREIRA

**O PROJETO-AM COMO PERPETUAÇÃO DO
SIMULACRO DA “QUALIDADE TOTAL” NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS.**

Texto elaborado para qualificação de
Dissertação de Mestrado em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Amazonas como um dos
requisitos para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva
Orientador

Manaus – Amazonas

Setembro de 2007

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Manaus, 24 de setembro de 2007.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Gregário da Silva

Presidente

Prof.^a Dr.^a Marilene Corrêa da Silva Freitas

Membro

Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira

Membro

Prof. Dr. Vitangelo Plantamura

Membro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1	Introduzindo a temática do estudo.....	11
2	Delimitação do objeto de estudo	22
3	Importância do estudo para o avanço da educação	37
4	Questões norteadoras	40
5	Objetivos	41
6	Aspectos teórico-metodológicos	42
8	A estruturação do estudo	49

CAPÍTULO I

1. O APERFEIÇOAMENTO DA EPISTEMOLOGIA DA TÉCNICA COMO SOLUÇÃO PARA A LINHA DE MAIOR RESISTÊNCIA DO CAPITAL: A QUALIDADE TOTAL COMO NORMA GERAL PARA A PRODUÇÃO DE TRABALHO EXCEDENTE

50

1.1.	A teoria da Qualidade Total no mundo da produção material: uma nova epistemologia da técnica voltada para a extração da mais-valia	50
1.2.	Qualidade Total e produção de mais-valia relativa: a institucionalização da educação do trabalhador a serviço do capital flexível	63
1.3.	A acumulação do capital flexível: um novo conceito de trabalho	76
1.4.	A transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato na produção de mais-valia	89

CAPÍTULO II

2. AS NOVAS TECNOLOGIAS NA GESTÃO ESCOLAR PARA UM ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE TOTAL: O PROGESTÃO-AM COMO PERPETUAÇÃO DA APOLOGÉTICA NEOLIBERAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

102

2.1.	O Estado Capitalista e a educação pública: a preparação do indivíduo para a produção de trabalho excedente	102
2.2.	A ressignificação da qualidade na educação: a transplantação ideológica do paradigma administrativo fundado na teoria da Qualidade Total como o novo simulacro neoliberal na educação pública	111
2.3.	A trajetória histórica da transplantação ideológica do modelo administrativo da Qualidade Total na educação pública do Estado do Amazonas: o aparelho ideológico do Norte na agenda neoliberal	126
2.4.	O Progestão-AM como perpetuação do simulacro da Qualidade Total na educação pública do Estado do Amazonas	139

CAPÍTULO III

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA DITADURA DO CAPITAL: O RETORNO AS TESES DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO	153
3.1 Da crise do bloco histórico estabelecido no fordismo a nova materialidade das relações de produção fundadas na acumulação e regulação flexíveis do capital	153
3.2 A crise da essência relativa e do modo taylorista e fordista da práxis produtiva do capital: a nova qualidade da ação fenomênica do capital como arcabouço teórico da educação de Qualidade Total	178
3.3 A Qualidade Total como política pública educacional do capitalismo real: a qualidade neoliberal como categoria de controle da educação para a formação do novo Capital Humano	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	256
ANEXOS	267

RESUMO

Discute a teoria da **Qualidade Total** como um conjunto de formulações teóricas, um conteúdo epistemológico, desenvolvido por intelectuais orgânicos vinculados ao pensamento hegemônico das classes dirigentes transplantado do mundo produtivo-empresarial para o âmbito das políticas públicas educacionais, com o propósito final de racionalizar os aspectos pedagógicos, técnicos e administrativos do sistema público escolar, por meio do controle sistemático do trabalho, dos tempos e dos espaços escolares, com vistas a materializar novas relações de exploração de trabalho e dominação burgueses. Identifica o estatuto epistemológico da referida teoria dentro de um processo histórico determinado pelos agentes da estrutura de comando do capital internacional, que entendem os problemas da educação institucionalizada pelo Estado capitalista como produto do mau gerenciamento dos aspectos administrativo-pedagógicos das unidades escolares e que, por meio do paradigma administrativo fundado na teoria da **Qualidade Total**, tanto a qualidade como a eficiência e a produtividade do sistema público educacional melhorarão ao ponto de provocar grandes transformações na estrutura da sociedade. Reconhece que a supracitada teoria apropriada pelo capital denominada de **Qualidade Total**, agora expressa no **Progestão-AM**, não possui a envergadura filosófica e política para qualificar a educação pública do Estado do Amazonas, nem tampouco tem a capacidade de elevar a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições onde a mesma fora implantada, tendo em vista que as formulações teóricas contidas no estatuto epistemológico desta estratégia neoliberal são incompatíveis com a complexidade do processo educativo e a totalidade histórica na qual se dá a formação do homem amazônico.

Palavras-chave: globalização, neoliberalismo, qualidade, Qualidade Total.

RESUMEM

Discute la teoría de la Calidad Total presentándola como sistema de formularizations teóricos, un epistemológico, convertido para los intelectuales orgánicos atados con hegemonic y conducir el pensamiento que son transplantada del mundo de la productivo-empresa para el alcance de educativo la política pública con la intención final de racionalizar administrativo los aspectos pedagógicos, técnico y de pertenecer al sistema público de la escuela por medio del control sistemático del trabajo, de los tiempos y de pertenecer a los espacios de la escuela, con las vistas materializando nuevas relaciones de la exploración del trabajo y de la dominación bourgeois. Interior identifica el estatuto del epistemológico del ideologizado de la ciencia relacionada de la técnica de un proceso histórico determinado por los agentes de la estructura del comando del capital internacional que entienden que los problemas de la educación institucionalizada para el estado del capitalista si necesidad a la mala gerencia de los aspectos administrativo-pedagogicos de pertenecer a las unidades de la escuela y que, por medio del paradigma administrativo establecido en la teoría del total de la calidad, de tal manera la calidad como la eficacia y la productividad del público educativo del sistema mejorarán el punto de provocar grandes transformaciones en la estructura del mundo de la productivo-empresa de la sociedad para el alcance de educativo la política pública con el extremo de la intención de racionalizar administrativo los aspectos pedagógicos, técnico y del sistema que pertenece al público de la escuela por medio del control sistemático del trabajo, de los tiempos y de pertenecer a los espacios de la escuela, con vistas para materializar nuevas relaciones de la exploración del trabajo y de la dominación bourgeois. Reconoce que el ideologizada antedicho de la tecnología para el capital llamado de la Calidad Total expresa del ahora en el **Progestão-AM** no posee la extensión y la política filosóficas para caracterizar la educación pública del Estado de Amazonas, ni uno ni otro tiene la capacidad de levantar la calidad de los servicios y los resultados de las instituciones en donde se implantan iguales él, en la vista de eso los formularizations teóricos contenidos en el estatuto del epistemológico de esta estrategia neoliberal son incompatibles con la complejidad del proceso educativo y de la totalidad histórica en los cuales si da la formación del hombre amazonian.

Palabra-llave: globalization, neoliberalismo, calidad, Calidad Total.

Dedicatória

Aos meus pais Francisco Ferreira Moreira e
Lourdete Vieira Moreira pais que mesmo
aviltados durante toda a vida pelos algozes do

Agradecimento

Ao EDUCADOR e ORIENTADOR Professor Dr. Jorge Gregório da Silva pela construção em processo de uma práxis transformadora que se domina a subjetividade existente dentro daqueles que se aproximam da libertação da consciência alienada e sem orientação, consubstancialmente, afastar-se-iam dela sem que outros tivessem o manifesto poder de ver a luz.

A Samara Barbosa de Menezes, pelos momentos de interlocução, leitura e revisão gramatical do texto e das idéias contidas preliminarmente nesse trabalho.

[...] O reflexo religioso do mundo real só pode desaparecer quando as condições práticas das atividades cotidianas do homem representem, normalmente, relações racionais claras entre os homens e entre estes e a natureza. A estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra dos homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado. Para isso, precisa a sociedade de uma base material ou de uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, só podem ser o resultado natural de um longo e penoso processo de desenvolvimento (MARX, 2003, p. 101).

INTRODUÇÃO

1. Introduzindo a temática do estudo

A reestruturação do capitalismo, a partir do constructo ideológico da sociedade do conhecimento (e seus conceitos operativos), desencadeou estratégias de gerenciamento e organização dos processos administrativos e educativos que se materializaram como expressões superestruturais hegemônicas do globalitarismo neoliberalizado do capital. Estas políticas invadiram o mundo da produção educativa impondo modelos de administração escolar orientados para a produção da mais-valia e, em segundo plano, acelerando o processo de coisificação dos trabalhadores.

Uma das estratégias neoliberais para orientar a educação para as necessidades do capital é a chamada gestão da Qualidade Total. Para Silva (2001b) é uma estratégia que visa reorganizar o próprio interior da educação de acordo com esquemas de organização do campo produtivo-empresarial. Nesse sentido, o paradigma neoliberal da Qualidade Total parte da premissa de que os problemas da educação se devem à má administração das escolas. É uma tecnologia que visa aumentar a “qualidade e produtividade da escola por meio das técnicas e ferramentas do CQT” (OLIVEIRA, 1998, p. 73).

A qualidade proposta neste modelo de organização particular do processo produtivo torna-se um elemento que contribui para aperfeiçoar a acumulação do capital (GENTILI, 1994). É um modelo administrativo estruturado sob um tipo específico de controle dos trabalhadores: a participação. Neste sentido, Cabral Neto e Silva (2001) compreendem que tal participação é alcançada pela aplicação de técnicas motivacionais mais requintadas daquelas utilizadas no taylorismo e no fordismo, ou seja, “é a modificação da imposição para o envolvimento e cooptação” (idem, p.18).

O paradigma da Qualidade Total baseia-se no Controle da Qualidade Total, no CQT, e é aí, como nos ensina Oliveira (1998), que a categoria qualidade ganha um sentido de técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica do trabalho, transcendendo o âmbito da planta produtiva, indicando outros significados e objetivos sociais. No aspecto administrativo, a qualidade é uma filosofia que, por defender uma visão holística e sistêmica, abarca todos os setores das organizações, para integrar as ações dos trabalhadores com as máquinas, informações e recursos envolvidos.

A materialidade histórica do globalitarismo neoliberalizado vem impondo mudanças nos planos político e econômico por meio do conceito ideológico de qualidade com forte impacto na organização e administração dos aspectos pedagógicos e técnico-administrativos da produção educativa das escolas públicas, principalmente no que diz respeito à organização racionalista (e positivista) das relações sociais que ocorrem entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. É um novo momento do sistema do capital que utiliza o conceito-ponte qualidade para configurar novas relações de exploração.

Nesse novo momento do sistema do capital, o conceito-ponte qualidade é assentado segundo as teses do neoliberalismo econômico e do neoliberalismo político e, em seguida, generalizado como conceito ordenador do trabalho e da vida social e política para concretizar o movimento de adaptação dos seres humanos às novas relações sociais de exploração do trabalho que surgem como consequência da dinâmica comercial e financeira provocada pelos imperativos do regime de acumulação flexível do capital. Trata-se de um regime que subsume o conhecimento ao processo de valorização do capital.

Segundo Mészáros (2003), a lógica e a medida de legitimação desse novo momento do sistema produtivo do capital é a utilização e o controle flexível e dinâmico do trabalho vivo, principalmente no que diz respeito à estruturação tanto horizontal como vertical das jornadas de trabalho de acordo com as exigências da auto-reprodução ampliada do capital. Isto ocorre pela expansão contínua da mais-valia com base na máxima exploração praticável da totalidade do trabalho em conjunção com as taxas diferenciais de exploração praticadas com base na eficácia (ou valor) do trabalhador produtivo.

O referido autor afirma, ainda, que o novo momento do sistema produtivo do capital é caracterizado por um processo de valorização obtido pela fragmentação extremamente diversificada e completa degradação tanto do trabalho como do trabalhador assalariado. Desse modo, a contradição entre trabalho produtivo e improdutivo assumiu novos contornos, pois as condições materiais da estrutura de mercadoria universalmente difundida, cognominada de globalização, homogeneizaram os parâmetros exploratórios circunscritos a apropriação do trabalho excedente da sociedade.

Em outras palavras, a estrutura de mercado universalmente difundida nada mais é do que a transformação da sociedade em um gigantesco mercado tanto de trabalho como de mercadorias e, por conseguinte, a conquista pelo capital flexível de uma gama crescente de serviços e sua conversão em mercadorias, como nos ensina Braverman (1987). Por isso, Mészáros (2003) afirma que “o minúsculo fragmento com o qual o trabalhador assalariado

está condenado a contribuir para o trabalho total da sociedade está completamente subsumido e dominado pela ubíqua estrutura de mercado” (p. 627).

Isso significa que o trabalho que se efetiva no setor público da educação passa a ser considerada uma atividade tão produtiva quanto o trabalho aplicado à produção de bens de consumo (mercadorias) e que, por conseguinte, toda a aplicação consciente, tecnológica, da ciência sobre o processo de trabalho posto em ação pelos trabalhadores assalariados deste setor na produção de serviços torna-se um modo de produzir trabalho excedente, mais-valia. O modo social do trabalho docente nada mais é do que o valor-de-uso da força de trabalho do docente para fins de acumulação de capital.

Um momento de reflexão nos mostrará que no supracitado momento do sistema produtivo do capital o setor da educação e todas as coisas relacionadas direta e indiretamente a este foram integrados a totalidade da estrutura de mercado universalmente difundida no globalitarismo do capital e, por conseguinte, incorporados ao momento capitalista da troca¹. Neste sentido, Silva (2000) corrobora com a nossa apreensão intelectual da realidade do trabalho e do trabalhador docente, pois compreende o globalitarismo neoliberalizado como um processo totalitário do sistema produtivo do capital que

[...] representa a continuação da expansão originariamente inerente ao capitalismo. Continuação que é, contudo acentuação e aceleração, com manifestações na economia, na política, nas atividades culturais e nos comportamentos sociais. Nesse sentido, Marx (1983, p. 222) elucida que [...] o trabalho tornou-se não só no plano das categorias, mas na própria realidade, um meio de criar a riqueza em geral e deixou, enquanto determinação, de constituir um todo com os indivíduos, em qualquer aspecto particular (p. 307).

Nossas pesquisas nos mostraram que o Estado do Amazonas vem, a partir da última década do século XX até os dias atuais, adotando um conjunto de programas de governo fundados na lógica neoliberal, principalmente no que tange aos modelos administrativos transplantados do mundo produtivo-empresarial para o mundo da produção educativa. Estes programas se põem ao nível do concreto por meio da pedagogia da Qualidade Total, o que representa “a dominação do capital sobre o trabalho docente e a utilização da escola como instrumento de produção da mais-valia” (SILVA, 2000, p. 290).

¹ Deve-se observar que a dificuldade inicial dessa premissa reside no fato de que o trabalhador da educação é um funcionário público, um trabalhador que exerce uma atividade e que esta mesma atividade materializa uma relação social na qual (e pela qual) o trabalhador docente está atrelado à estrutura de comando político do capital (o Estado) pela condição de assalariamento. Um dos principais efeitos da utilização do estatuto epistemológico da Qualidade Total na educação foi transformar o processo de trabalho docente num processo coletivo.

Neste sentido, Mészáros (2005) leciona que as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Vem daí nossa compreensão de que as teorias hegemônicas vinculadas às políticas educacionais relacionam-se com o desenvolvimento histórico das determinações gerais do capital. Por isso, a Qualidade Total em educação expressa no Progestão-AM é uma estratégia de adequação do sistema público de ensino do Estado do Amazonas às necessidades do capital flexível.

Com relação à referida estratégia, Machado (2001) diz que esta representa uma contribuição inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, e, integra-se ao esforço que o CONSED vem desenvolvendo para a melhoria da gestão educacional por intermédio de iniciativas como a Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (Renagest), o Prêmio Referência Nacional em Gestão Escolar etc. Ressalta, ainda, que o programa foi elaborado em parceria com as secretarias de educação razão pela qual sua denominação regional é Progestão-AM.

Em outra parte do Guia Didático do Progestão-AM, Machado (2001) destaca que o programa foi elaborado para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas estaduais e municipais, buscando elevar o desempenho desses profissionais e, em conseqüência, a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições que eles dirigem. A modalidade a distância foi escolhida por ser o meio mais democrático para universalizar a formação do maior número de gestores escolares sem afastamento do local de trabalho.

Na perspectiva do Progestão-AM a construção da gestão democrática dar-se-á mediante o controle sistemático do trabalho, dos tempos escolares, dos espaços e, por último, o envolvimento das equipes de gestão na coordenação de ações inovadoras. Isso ocorrerá porque o programa parte da premissa que existe uma vinculação entre a organização dos horários das atividades e as relações pessoais, ou seja, o trabalho coletivo bem organizado tem como resultado a otimização do tempo. Nesse contexto sistêmico a função da equipe de gestão escolar é dupla: motivar e integrar os que procurarem se afastar.²

² A análise documental das apostilas e módulos do Progestão-AM permitiu-nos identificar três pressupostos básicos que norteiam a abordagem administrativa do programa no que diz respeito a organização tanto do trabalho dos professores e professoras como do processo de ensino e aprendizagem: (1) adota como paradigma administrativo a gestão focada na melhoria dos resultados da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos e alunas, isto é, a melhoria dos processos de gerenciamento do trabalho docente como meio para obtenção de resultados em benefício do aluno; (2) pauta-se na modalidade administrativa gestão democrática como mecanismo que viabilizará a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e da autonomia da unidade escolar, contemplando as práticas participativas e colegiadas de gestão; e, por fim, a (3) autogestão da formação continuada em serviço tanto dos servidores como das equipes de gestão escolar.

A rigor, a pedagogia contida na proposta do Progestão-AM de gestão democrática se dá sobre quatro eixos: controle, envolvimento, motivação e integração. Estes eixos, por sua vez, articulam-se, como leciona Dourado (2001), “para promover a formação cidadã de todos os envolvidos no processo de construção de um sentimento de co-responsabilidade” (p. 109). Nessa materialidade, a escola, suas atividades, seus recursos, e seus equipamentos passam a ter um papel singular, isto é, “tornam-se meios adequados para atingir objetivos comuns, ou seja, as pessoas possam nutrir maiores esperanças” (idem).

O Progestão-Am surge para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores e, conseqüentemente, “a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições escolares” (MACHADO, 2001, p. 11). Nesse sentido, compreendemos que o modelo de gestão democrática adotado pelo referido programa assemelha-se ao modo particular de organização do processo produtivo fundado na filosofia da Qualidade Total. Ou seja, essa filosofia sistêmica molda-se em estratégias do tipo participativa que, em quase nada, se diferenciam dos Círculos de Qualidade designados aqui equipes de gestão escolar.³

Percebemos que a intenção do Progestão-AM é institucionalizar no ambiente escolar um momento episódico no intuito de legitimar, por meio do discurso da co-responsabilidade e da prática participativa, o paradigma educacional neoliberal cuja síntese traduz-se, por um lado, numa política de adaptação funcionalista dos discentes a ideologia da empregabilidade e, por outro lado, numa tecnologia que transforma o processo de trabalho pedagógico de acordo com as exigências da auto-reprodução ampliada do capital. É uma concepção de qualidade mutante que perpetua a relação de troca do capital.

As equipes de gestão tornam-se, nessa transplantação, as unidades catalisadoras para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade neoliberal. Assim como compreendemos que a ‘organização dos tempos e do trabalho coletivo’, ‘a formação de lideranças’, ‘as novas estratégias de organização’, ‘a decisão coletiva sobre o que fazer como e com quem fazer’ e ‘a otimização do tempo’ são especificidades de uma tecnologia voltada

³ Neste sentido, é-nos esclarecedor uma passagem do texto do módulo II do Progestão no qual Dourado (2001) ressalta que a organização dos tempos e do trabalho nas escolas constitui uma referência concreta para o gestor avaliar e organizar seu tempo e suas ações, estimulando a formação de lideranças e identificando novas estratégias de organização. Reconhecer a existência de situações-problema, buscar soluções, identificar um horizonte comum e construir coletivamente os múltiplos caminhos para atingirmos os resultados desejados são habilidades necessárias a lideranças democráticas. Considere o efeito na vida da escola se formos capazes de combinar e compartilhar conhecimentos situacionais com sonhos e esperanças. Ações inovadoras contribuem para o desenvolvimento do ambiente de trabalho e produzem alterações significativas na organização dos tempos escolares. Existe uma grande vinculação entre a organização dos horários, das atividades e as relações sociais. Atuando em equipe podemos dividir somar, multiplicar ou mesmo dilatar as seqüências de atividades estabelecidas. Essas possibilidades se iniciam ao decidirmos coletivamente sobre o que vamos fazer como e com quem fazer. O primeiro passo do trabalho em equipe é estabelecer o objetivo desejado, para em seguida definirmos os meios necessários para atingi-lo. Quando o gestor é capaz de manter equipes coesas e comprometidas, torna-se possível dividir tarefas e responsabilidades, somar esforços individuais e multiplicar alternativas de ação. O trabalho coletivo bem organizado tem como resultado a otimização do tempo.

para fins específicos, mas são também aplicações dos 14 pontos do Método Deming⁴ de Administração e dos 7 princípios administrativos de William Glasser.

A interlocução com os estudiosos que analisaram a transplantação ideológica da Qualidade Total do mundo da produção material para o da produção educativa fez-nos compreender que o paradigma administrativo contido nos fundamentos do Progestão-AM oculta uma tecnologia refinada de produção de excedente. Desse modo, o neoliberalismo tenta dominar o mundo da produção educativa por meio de uma tecnologia onde o que parecia velho é ressignificado como novo de acordo com as necessidades atuais do modo de acumulação e regulação flexível do capital.

No mundo produtivo-empresarial, assinala Gentili (2001), a busca da qualidade supõe uma organização particular do processo produtivo que conduz a um tipo específico de controle que tem variado historicamente, mas sempre voltado para aperfeiçoar custos e aumentar a acumulação de capital. Neste aspecto, Silva (2000) entende que a organização dos processos no âmbito escolar tem como objetivo central a acumulação ampliada do capital por meio da produção de mais-valia relativa. O Progestão-AM possui relação com a tecnologia da Qualidade Total.⁵

⁴ O paradigma administrativo da Qualidade Total é uma idéia, de intelectuais orgânicos estadunidenses, criada durante a Segunda Guerra Mundial. Fez parte das ações de orientação técnica do Plano Marshall para implantar no Japão modernas técnicas de organização e controle do processo de produção de valores-de-troca fundada na filosofia da Qualidade Total. Segundo Marshall Junior (2003, p. 23), por volta de 1950, Willian Edwards Deming, um estatístico que trabalhou na Bell System, foi ao Japão, a convite da *Japanese Union of Scientists and Engineers* (Juse), proferir palestras para líderes do capitalismo nipônico, tendo em vista a preocupação em reconstruir a nação assolada pelos horrores da guerra, conquistar novos mercados e melhorar a reputação dos produtos japoneses. Em 1954, Joseph M. Juran foi ao Japão introduzir uma nova perspectiva de controle de qualidade. Ele liderou a passagem de uma fase, na qual as atividades relativas à qualidade baseavam-se nos aspectos tecnológicos das fábricas, para uma nova, na qual a preocupação com a qualidade passou a ser global e holística, abarcando todos os aspectos do gerenciamento e toda organização, materializando aquilo que seria denominado apropriadamente de Controle da Qualidade Total. Este controle que requer de todos os colaboradores (do presidente aos operários horistas) a participação nas atividades de melhoria da qualidade, alia-se a uma abordagem gerencial de organização baseada, também, no mesmo princípio e dirigida para a satisfação do consumidor e dos membros da organização e da sociedade. Desse modo, compreendemos que os fundamentos do Controle da Qualidade Total somados aos princípios da Gestão da Qualidade Total materializam-se no interior da produção material como novas estratégias de controle sistemático e minucioso por parte da gerência sobre os processos do trabalho. Em outros termos, o modelo disciplinador que caracterizava a brutalidade material do sistema de controle taylor-fordista é, agora, substituído em determinadas circunstâncias, por um novo modelo disciplinador e um novo sistema de controle baseados na participação, na motivação, no envolvimento, no comprometimento etc. No intuito de entendermos o simulacro da transplantação do paradigma da Qualidade Total para a produção educativa observemos alguns dos quatorze pontos elaborados pelo Dr. Willian Edwards Deming para a melhoria da qualidade: [...] 1º ponto - criar consistência e continuidade de propósito. Deve-se planejar ter objetivos e metas, adotar a filosofia da melhoria e da inovação, pesquisando e educando as pessoas, mas sem provocar soluções de continuidade, no que se propôs a fazer; 3º ponto - eliminar a necessidade de se depender de inspeção em massa. Pode-se acompanhar a produção em gráficos e estatísticos, verificando os acertos e erros. Estabelecer um processo que defina trabalho com segurança e melhoria. Cada equipe é responsável pela qualidade sem necessariamente precisar de inspeção em massa de pessoas da administração e de outros setores; 5º ponto - pesquisar sempre e continuamente a solução de problemas, buscando sempre novas formas de melhorar o sistema; 6º ponto - instituir métodos modernos de treinamento, usando a estatística. As pessoas devem ser treinadas em serviço, com novas tecnologias, com apoio para inovação e desenvolvimento; 8º ponto, eliminar o medo, apoiar a inovação e a criatividade. As decisões devem ser delegadas às instâncias menores e a comunicação deve ser facilitada (FRANCISCO FILHO, 2006, p. 52) (grifo nosso).

⁵ Ao submeter à crítica a construção histórica do paradigma empresarial da Qualidade Total e a sua transplantação para o âmbito educacional, Silva (2000) nos ensina que a Qualidade Total é consequência de um conjunto de descobertas ocorridas no berço do capitalismo estadunidense e que podem ser categorizadas em quatro etapas: inspeção, controle estatísticos da qualidade, garantia da qualidade e gestão estratégica da qualidade. Infere, ainda, que o controle de qualidade surge em

A transplantação destes modelos pauta-se na lógica da ocultação. Dentro desta lógica, que também é dialética, compreender o Progestão-AM (o novo, o objeto) é reduzi-lo à Qualidade Total (o velho), pois toda realidade deve ser “interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento” (KOSIK, 1995, p. 35). É assim que entendemos as materializações históricas por que passa a administração escolar nas escolas do município de Manaus.

Nesta totalidade, os modelos transplantados do mundo produtivo-empresarial para o mundo da produção educativa não são fruto do casuísmo histórico, nem tampouco de uma ação ingênua dos homens de negócios. Estes são concebidos e construídos como uma concepção ideologizada da tecnologia no intuito de atender as necessidades históricas do sistema de reprodução do capital. Em outros termos, no sistema determinado e determinístico do capital seus representantes trocam sempre uma ideologia por outra, mantendo a essência, a substância (o capital) para materializar um novo simulacro.

No contexto das relações sociais produzidas pelo globalitarismo neoliberalizado, tanto o conceito de administração escolar quanto o de qualidade são metamorfoseados para atender as necessidades da hegemonia burguesa no quadro da nova configuração do capital flexível. Nesta temporária configuração, o mercado manifesta-se como o mecanismo que dita os padrões de qualidade dos modos de produção de valor e valor excedente. Daí porque a teoria da Qualidade Total e o Progestão-AM podem ser entendidos como expressões que assumem nessa materialidade um papel significativo para a acumulação do capital.

A análise documental permitiu-nos compreender que os métodos, técnicas e protocolos cientificamente sistematizados do Progestão-AM são a antítese daqueles que compõem a tecnologia fundada no paradigma da teoria da Qualidade Total. Portanto, os fins últimos da transplantação do segundo na educação, a extração da mais-valia relativa pela organização do processo de trabalho fundado na polivalência e na multifuncionalidade da

decorrência de interesses econômicos, isto é, com propósito de obter o lucro por meio da produção em massa e atender as necessidades geradas pela nova base técnica da produção fundada na filosofia da chamada filosofia de manufatura *Just-in-Time* (ou seja, produção certa na hora certa). Essa divisão técnica do trabalho, aparentemente ingênua e espontânea, produziu não só a divisão social do trabalho, mas também a divisão internacional. A esse respeito, esclarece ensinando que “a divisão social do trabalho é que determina a situação de classe dos trabalhadores. A divisão internacional do trabalho dividiu as nações entre as que pensam a tecnologia e as que executam os trabalhos e fornecem não só a mão-de-obra, mas também matéria-prima para o desenvolvimento tecnológico” (idem, p. 36). O autor destaca alhures que este paradigma fundado no controle da qualidade o papel da gerência é preocupar-se com a felicidade das pessoas que estão ligadas a empresa, sejam elas clientes ou empregados. É um modelo sistêmico que busca a harmonia dos setores por meio de seis passos: determinar objetivos, metas e métodos para alcançá-los, engajar-se em educação e treinamento, pôr em prática o trabalho, verificar os efeitos da prática e agir apropriadamente. Conclui, dizendo: “o capital, forçado pela vulnerabilidade e complexidade de sua base tecnológico-organizacional, passou a se interessar mais pela apropriação da qualidade sócio-psicológica do trabalhador coletivo através dos chamados sistemas sócio-técnicos de trabalho em equipes, dos círculos de qualidade etc.” (ibidem, p. 38).

força de trabalho, são ressignificados na essência do primeiro como uma tecnologia de racionalização do processo educativo.

Lembra-nos Pinto (2005) que na época moderna foi o acúmulo das técnicas de produção, o surgimento da exigência do trabalho racionalizado e o aparecimento da produção mecanizada deram origem à expressão tecnologia. Neste sentido, a tecnologia possui um forte componente ideológico dos homens de negócios, podendo, portanto, ser compreendida como a utilização sistemática da ciência na concepção de um conjunto de técnicas de produção, modos de organização do trabalho e da força de trabalho que otimizem a transformação de trabalho vivo em capital através da extração de mais-valia relativa.

Desse modo, a tecnologia subordina-se aos fins últimos do capital modificando como nunca se registrou antes na história da evolução do modo de produção capitalista a produção de trabalho excedente. O Progestão-AM apresenta-se como um modelo de gestão do trabalho docente, uma tecnologia ideologizada pelo capital para organizar e sistematizar não só as atividades das equipes de gestão escolar, mas as relações entre os próprios trabalhadores de acordo com cinco categorias de tempo: “tempo seqüenciado, tempo combinado, tempo corrido, tempo livre e tempo roubado” (DOURADO, 2001, p. 104).

Neste sentido, a quantificação redutiva e reificante do trabalho docente nada mais é a do que a aplicação consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre o processo de trabalho realizado pelos docentes. Sobre isso, Mészáros (apud MARX, 2003) nos ensina que se a mera quantidade do trabalho

[...] funciona como medida de valor sem qualquer consideração para com a qualidade, isto pressupõe que o trabalho simples se tornou o pivô da indústria. Pressupõe que o trabalho foi equalizado pela subordinação do homem á máquina ou pela extrema divisão do trabalho; que os homens são obliterados pelo seu trabalho, que o pendulo do relógio se tornou uma medida tão acurada da atividade relativa de dois trabalhadores como o é da velocidade de duas locomotivas. Portanto, não devemos dizer que a hora de um homem vale a hora de outro homem, mas, sim que um homem durante uma hora vale tanto quanto outro homem durante uma hora. Tempo é tudo, o homem é nada; ele é, na melhor das hipóteses, carcaça do tempo. A qualidade não mais importa. A quantidade sozinha decide tudo; hora por hora, dia por dia (p. 615).

A sistematização do trabalho é-nos apresentada por Dourado (2001) e tem como objetivo “dividir, somar, multiplicar ou mesmo dilatar as seqüências de atividades estabelecidas” (p. 105), otimizando o tempo de execução das tarefas. Para que o método inovador seja eficaz e chegue à meta pretendida, aos objetivos proclamados, é necessário que

os trabalhadores estejam motivados e sintam-se responsabilizados pela melhoria da qualidade da educação, do desempenho dos alunos e, particularmente, assegurem o acesso e a permanência dos alunos portadores de necessidades especiais.

Sobre o modo singular como o Progestão-AM orienta a racionalização e organização do trabalho docente voltado para a qualidade dos serviços e das instituições escolares pela via do trabalhador participativo, é-nos esclarecedor um trecho que se encontra no texto do módulo VII do Progestão. Esta passagem disserta sobre a arte de conciliar o tempo e os recursos humanos, salientando que garantir os padrões mínimos de qualidade de ensino pressupõe organizar o trabalho escolar de um modo particular, ou seja, de acordo

com o planejamento sistemático do uso do tempo, dos espaços, dos equipamentos e dos diversos recursos humanos e materiais. É uma atividade determinada, portanto, pelo estabelecimento de relações entre o tempo, os espaços e as pessoas. Essas relações devem estar muito bem caracterizadas e previstas no projeto pedagógico escolar. [...] O conjunto dessas relações entre tempo e recursos humanos e materiais é o que define a forma como se adquire, mantém e conserva o patrimônio (MARTINS, 2001, p. 73).

Esses documentos demonstram, explicitamente, como a nova organização tecnológica do trabalho docente é afetada pelo processo de desespecialização da força de trabalho pela utilização do conceito de tempo partilhado. A partir desse conceito os profissionais da educação tornam-se polivalentes e o trabalho executado por estes multifuncional. Trata-se de uma tecnologia que organiza as seqüências de atividades executadas e o próprio trabalho no intuito de obter o maior rendimento possível do trabalho vivo a partir da eficácia de cada trabalhador, de cada grupo e, por fim, a eficácia do todo.

O conceito da organização do tempo partilhado faz parte do conjunto de métodos, técnicas e protocolos que compõem o arcabouço tecnológico da teoria da Qualidade Total. Seu desenvolvimento revolucionou, a partir da multifuncionalidade da força de trabalho, o aspecto qualitativo e quantitativo do processo de produção de mais-valia relativa através da otimização das taxas de ocupação de cada trabalhador. Segundo Coriat (1989), a idéia é criar condições favoráveis para a produção flexível de excedente, atribuindo ao trabalhador tarefas moduláveis e variáveis tanto em quantidade quanto em natureza.

No Progestão-AM o conceito operacional de tempo partilhado é ideologicamente oculto pelo conceito qualitativo participação, o mesmo que no mundo produtivo-empresarial ancora o conceito qualidade e gera a subjetividade do trabalhador colaborador. Isto ocorre porque “todos devem estar envolvidos nas atividades de prevenção, manutenção, conservação

e segurança do patrimônio escolar” (MARTINS, 2001, p. 85). É um retorno claro aos mesmos fundamentos da Qualidade Total. Isto porque a história se repete, mas como Marx sustentava primeiro como tragédia⁶ e, em seguida, como farsa⁷.

O surgimento de um novo processo social de que o homem é partícipe não pode ser apreendido intelectualmente como se fosse uma transformação iterativa unicamente sujeita às determinações cronológicas e às medidas quantificáveis, como nos ensina Pinto (1979). Neste sentido, o Progestão-AM é uma manifestação episódica descendente do conceito neoliberal de qualidade, pois seu estatuto epistemológico está qualitativamente estabelecido nos mesmos princípios quantitativos ordenadores do processo de alienação do trabalho ao capital que constam no estatuto da Qualidade Total.

Sobre a compreensão do novo processo de adequação da educação às necessidades do capital regido pela aplicação consciente do estatuto epistemológico do Progestão-AM (o novo) a partir dos fundamentos da Qualidade Total (o velho), Pinto (1979) nos esclarece que:

[...] para a compreensão de um curso de acontecimentos qualitativamente diferenciados, onde não existem repetições absolutas, pois todo fato repetido é sempre novo, em algum sentido, se distingue como o presente do passado, do seu antecedente, torna-se necessário utilizar uma lógica que maneja um sistema de categorias completamente diferentes, adequadas à aplicação do pensamento racional interpretador ao aspecto fundamental de tal processo: o surgimento do novo. Todo processo objetivo pode ser apreciado ou pelo ângulo da simples sucessividade dos acontecimentos ou pelo ângulo da emergência de novos acontecimentos. [...] o aparecimento do novo contém inúmeras outras conotações lógicas que só o pensamento dialético é capaz de captar (p. 187) (grifo do autor).

⁶ Assim como o programa de Gestão pela Qualidade Total (GQT) implantado em 1997 pela Fundação Christiano Ottoni como projeto piloto nas escolas da SEDUC, o Progestão-AM foi elaborado tomando como referência três premissas da Qualidade Total na educação, quais sejam: primeira, a relação entre a qualidade das atividades-meios (inclusive do diretor e das equipes de gestão escolar) e a qualidade das atividades-fins (aprendizagem dos discentes); segunda, todos os cursistas do programa devem exercer com competência a função de gestores escolares; terceira, todos são responsáveis pelo sucesso e, também, pelo fracasso escolar. Isto nos possibilita inferir que se tratam das mesmas premissas da qual parte o Banco Mundial: a qualidade da educação localiza-se nos resultados e verifica-se no rendimento dos discentes, logo a qualidade do processo não é levada em consideração (TORRES, 2003). Dentro dessa mesma perspectiva, a da utilização das ferramentas, técnicas, métodos gerenciais e do Controle Estatístico da Qualidade Total (CEQT) do campo produtivo-empresarial no campo educacional, localizamos elementos desta tecnologia de produção de mais-valia na estratégia desenvolvida pelo Progestão-AM. Trata-se, portanto, de uma experiência fundada na tecnologia da Qualidade Total que está sendo desenvolvida em duzentos e sessenta (260) escolas estaduais de nove (9) municípios do Estado do Amazonas para um mil trezentos e sessenta e sete (1.367) cursistas com o intuito de generalizar uma nova organização do trabalho docente capaz de transformar os trabalhadores da educação das referidas unidades escolares, outrora individuais (e criadores de sua própria pedagogia), em um único trabalhador (o trabalhador coletivo) multifuncional regido por um único conjunto de princípios norteadores, o qual não permite qualquer objeção ou modificação.

⁷ A má qualidade do sistema público de ensino do Estado do Amazonas expressa, por um lado, a falta de escolas com condições adequadas de funcionamento, e, por outro, a ausência, em nosso sistema de ensino, de uma filosofia de educação comprometida explicitamente com a formação do homem histórico que, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência, se articule com o objetivo de viver bem, realizando um ensino que capacite o educando tanto a usufruir a herança cultural acumulada historicamente quanto a contribuir na construção da realidade social em suas múltiplas determinações.

O processo de aplicação consciente, tecnológica, dos princípios científicos contidos no estatuto epistemológico do Progestão-AM culmina em uma nova divisão e fragmentação do trabalho executado pelos trabalhadores da educação o que, por sua vez, se põe ao nível do concreto como uma nova relação de alienação do valor-de-uso do trabalho ao processo de acumulação flexível do capital. Contudo, é esta mesma relação social mercantilizada sob a taxa de utilização da força de trabalho que oferece as condições materiais adequadas para que os docentes desenvolvam a consciência do processo de exploração.

Por outro lado, a aplicação consciente destes mesmos princípios científicos sobre o processo ensino-aprendizagem corresponde, em última análise, num do processo de produção e auto-reprodução de indivíduos produtivos como premissa da multiplicação sem fim da riqueza alienante e reificada do capital. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o Progestão-AM é a síntese da aplicação teoria da Qualidade Total expressa tanto no GQT (1997) quanto no PEGEAM (2000), tendo em vista que ambos desconsideravam a Lei N.º 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ (1999).

⁸ É importante salientar que num trecho da Carta ao professor – colocada como introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o então Ministro da Educação do governo FHC, Paulo Renato Souza, se pronunciou dizendo que: [...] o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional. O objetivo é expandir e melhorar sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. Começamos pelo Ensino Fundamental e chegou à vez de reformar o Ensino Médio. O Ensino Médio agora é parte da Educação Básica. Isso quer dizer que ele é parte da formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta com segurança. Por isso, propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e discussão realizados por especialistas e educadores de todo país. Eles foram feitos para auxiliar você, professor, na execução de seu trabalho. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo, ainda, para a sua atualização profissional (BRASIL, 1999, p. 11). Com efeito, a análise documental desta fonte nos permitiu compreender a relação dialética entre a aparência (o conteúdo posto como está) e a essência (a intenção ideológica implícita) das ações da estrutura de comando político do capital (o Estado brasileiro), isto é, aquilo que está celebrado na letra da lei e que, por sua vez, guarda em si o maniqueísmo do sistema produtivo do capital em seu processo de alienação das relações sociais de produção, inclusive, como foi mencionado anteriormente, a utilização criminosa da escola como reprodutora dos fundamentos neoliberais e das teses da sociedade do conhecimento. Daí porque fazer a análise teórica dos fatos é “empreender um esforço de saturar as categorias abstratas de mediações, de conteúdos dados pela especificidade de uma determinada realidade” (FRIGOTTO, 1995, p. 28) (grifo nosso) num processo de explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam o surgimento do novo a partir da realidade na qual ele foi produzido. Se levarmos em conta que a elaboração e a propagação dos PCN’s se consolidaram em meio à fixação habilidosa da superestrutura neoliberal durante os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, como nos doutrina Araújo e Cezário (2006); e que a generalização dos fundamentos da teoria da Qualidade Total no campo educacional como paradigma administrativo perfeito para se alcançar a qualidade desejada não surtiu os efeitos proclamados, resta-nos propor alguns questionamentos para deslindarmos a dialética entre a essência e a aparência: Qual concepção de qualidade trata os PCN’s se qualidade não pressupõe nem melhoria nem expansão? Se tanto os fenômenos naturais quanto os fenômenos sociais são essencial consequência da mudança. Qual o mundo os PCN’s fazem referência? Se só os jovens tem direito a educação de qualidade. Isso não seria o motivo de considerarmos a inconstitucionalidade do texto tendo em vista o quantitativo de adultos e o Art. VI da carta magna? Será que o fato dos discentes terem competências resolveria o problema do desemprego no período em que a superestrutura neoliberal se materializou? Supondo que todos os docentes receberam os PCN’s. Isso garantiria a melhoria da qualidade da educação? Considerando a realidade dos docentes que é uma jornada de trabalho de 20 horas por dia e três turnos de trabalho. Será que a qualificação no local de trabalho expandiria e melhoraria a qualidade da educação? Certamente, Paulo Renato Souza teria muita dificuldade para responder a todas estas questões se observasse que durante o governo no qual foi ministro da educação a taxa de desemprego aberto, de julho de 1994 a maio de 2000 subiu de 5,50% para 7,80%; ou que, no âmbito econômico, a dívida externa aumentou de US\$ 145,7 bilhões em 1993 para US\$ 229,3 bilhões em agosto de 1999 (MAURO e PERICÁS, 2001). Segundo Duarte (2004) o lema aprender a aprender desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo.

2. Delimitação do objeto de estudo

Dentro da grande temática estudada, o modelo administrativo da Qualidade Total, por questões teórico-metodológicas elegemos como objeto central deste estudo a Qualidade Total na educação e situamos o Progestão-AM como um exemplo de tentativa da aplicação das ferramentas, fundamentos, métodos, técnicas, e protocolos da Qualidade Total na educação do Estado do Amazonas. É com base nas informações documentais deste programa de capacitação que vamos tratar agora.

O Progestão-AM é uma inovação no campo da formação continuada que se integra ao esforço que o CONSED vem desenvolvendo para a melhoria da gestão escolar por intermédio de iniciativas como o Renageste (Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional), o Prêmio Referência Nacional em Gestão Escolar, a realização de seminários e o intercâmbio nacional e internacional. É uma proposta integrada desenvolvida com base no desempenho e na qualidade dos serviços e resultados escolares (MACHADO, 2001).

O Progestão-AM é apresentado como um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância para gestores, pedagogos e professores que estejam trabalhando nas escolas públicas. O programa tem como objetivo assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores escolares, buscando elevar o desempenho das equipes de gestão escolar e, assim, garantir a qualidade de ensino, o sucesso e a permanência do docente na escola. Esta proposta de qualidade está organizada em nove módulos.⁹

⁹ No estatuto epistemológico do Progestão-AM o conceito-ponte qualidade serve como um ferramenta ordenadora de um conjunto de estratégias de organização dos processos administrativos e pedagógicos que ocorrem na escola e que, por sua vez, re-orienta a prática pedagógica dos professores e professoras em torno da transmissão de conteúdos disciplinares mínimos voltada para a construção de competências básicas nos discentes como fator potencializador de empregabilidade. Qualidade para os mentores intelectuais (e reprodutores) do Progestão-AM está fundamentada na concepção neoliberal de qualidade que entende que o funcionamento da escola deve ser conduzido do mesmo modo como se organiza o processo de trabalho no interior de uma unidade produtora de valores-de-troca e que, por conseguinte, concebe o processo de ensino e aprendizagem como um processo no qual deve predominar os aspectos quantitativos em detrimento da dimensão qualitativa que é própria do mesmo. Esta concepção neoliberal de qualidade de caráter minimalista é desenvolvida no transcorrer das orientações teóricas e atividades práticas contidas dentro dos nove módulos do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. O conteúdo de cada módulo da referida e estudada superestrutura fundada na qualidade neoliberal induz os cursistas, por meio do postulado pedagógico ação-reflexão-ação e o aprender fazendo, a desenvolver um conjunto de competências que os qualificam, durante o tempo em que estiverem na função de administradores escolares, a “construir consensos, liderar e desenvolver equipes de liderança, desenvolver relações de parceria e de negociação, coordenar processos estratégicos de decisão e resolução de conflitos, interpretar e avaliar desempenho e resultados escolares” (MACHADO, 2001, p. 17). Os módulos possuem a seguinte estrutura didática: Módulo I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo III – Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola? Módulo V – Como construir e desenvolver os princípios de convivência e gestão democrática na escola? Módulo VI – Como gerenciar os recursos financeiros? Módulo VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? Módulo VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores na escola? (9) Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

O que é o Progestão-AM? É uma estratégia coordenada nacionalmente pelo CONSED com o apoio da *The Ford Foundation* (Fundação Ford), da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Uned) e das secretarias estaduais de educação da federação que não só compartilharam o financiamento da preparação dos materiais instrucionais como, também, participaram do processo de produção e de discussão sobre a implementação do programa (MACHADO, 2001).¹⁰

Sobre a estrutura curricular do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, leiamos o que diz Machado (2001) no Guia Didático do Progestão-AM:

O currículo está organizado em nove módulos estruturados em unidades didáticas, conforme especificado no item a seguir. Na parte introdutória dos Cadernos de Estado, desenvolvidos para cada módulo do programa, você vai encontrar o detalhamento de objetivos e conteúdos dos módulos e das respectivas unidades. Esses objetivos correspondem a expectativas relativas à sua aprendizagem em termos de competências profissionais, ou seja, correspondem a conhecimentos, habilidades e atitudes que serão apropriadas ao longo da sua experiência de formação em serviço, propiciando-lhe avanços na sua qualificação como gestor. [...] Ao final do curso, espera-se que você tenha avançado no aperfeiçoamento de sua prática profissional nos seguintes campos da gestão escolar: desenvolvimento institucional da escola, ensino e aprendizagem, gestão participativa e convivência democrática, eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar (p. 17) (grifo nosso).

¹⁰ [...] Para se obter a tecnologia apropriada para uso desses materiais à distância, foram firmadas parcerias institucionais com a Universidade Nacional de Educação a Distância (Uned) e com a Fundação Roberto Marinho. E para assegurar a qualidade e validação, foram tomadas as seguintes medidas: seleção de 23 gestores escolares, com diferentes níveis de formação e oriundos de diferentes escolas e regiões do país, os quais integram uma amostra representativa. Além disso, realizaram-se visitas prévias a países que estão desenvolvendo programas assemelhados e foram exploradas as experiências nacionais no âmbito da educação a distância, em particular a do Proformação, no qual este programa não só buscou inspiração como obteve subsídios para trabalhar vários pontos que demarcaram a metodologia de construção dos materiais. Você terá a oportunidade de ler, refletir, realizar atividades individuais e em grupo, freqüentar os encontros presenciais, participar da troca de experiências e utilizar vídeos, ou seja: servi-se dos vários ambientes de aprendizagem que lhe são oferecidos ao longo do curso, os quais guardam vínculos com a realidade de sua escola e com sua prática como gestor escolar. Terá oportunidades de perceber que a gestão pode fazer diferença nos resultados de sua escola. Também reforçará seu entendimento sobre a missão e a função da escola e sobre conhecimentos e instrumentos de gestão que poderão ajudá-lo a construir e desenvolver coletivamente o projeto pedagógico da sua escola, tendo como pressuposto a gestão democrática, focada no sucesso da aprendizagem dos seus alunos (TEIXEIRA, 2001, p. 8). Esta passagem da Carta aberta escrita pelo Presidente do CONSED aos cursistas do Progestão-AM, é-nos esclarecedora pois torna inteligível alguns aspectos de gostaríamos de assinalar: (a) Primeiro, a que se perguntar até que ponto a quantidade de vinte e três (23) gestores escolares é, realmente, uma amostra significativa para fundamentar com informações sobre as experiências de gestão um programa de tamanha envergadura. Nesse sentido, a problemática usada como ponto de partida para a elaboração da superestrutura do Progestão-AM já nasce com um duplo problema que só o pensamento dialético pode desobscurecer: O quanto os aspectos quantitativos ou qualitativos das informações de vinte e três (23) gestores escolares que compõem a classe-amostra é significativo para a classe-total a que pertencem? O quanto os aspectos quantitativos ou qualitativos das informações de cada um dos vinte e três (23) gestores escolares é significativo para a classe-amostra a que pertencem? Trata-se de um método arbitrário, pois a relação entre a classe-amostra e a classe-total de que ela é classe-elemento é tomada de modo arbitrário porque despreza a natureza concreta dos elementos que compõem a totalidade de indivíduos em questão, como nos leciona Pinto (1979); (b) Segundo, que se trata de uma proposta hegemônica para formar nos gestores escolares as competências técnicas, específicas, gerais e sociais que se materializarão na nova base material das relações de troca sobre a qual o trabalho vivo mercantilizado dos trabalhadores da educação pode ser explorado e, por conseguinte, controlado com grande flexibilidade e dinamismo, pois os macro-gestores da determinação vertical do processo de trabalho se utilizam de um discurso sedutor (o da qualidade) para aumentar as taxas diferenciais de exploração das jornadas de trabalho dos servidores públicos e dirigentes (micro-gestores); (c) Terceiro, a que se indagar sobre a qualidade dos cursos à distância em parceria com a Fundação Roberto Marinho, tendo em vista que o histórico destes cursos tem mostrado que os mesmos foram largamente utilizados nos dois governos FHC como estratégia para substituir o ensino presencial, diminuir custos e apresentar estatísticas.

Mencionado isso, parece-nos claro que o estatuto epistemológico do Progestão-AM se apropria dos fundamentos teórico-metodológicos de duas tendências hegemônicas para implantar a qualidade nas escolas públicas do Estado do Amazonas, a saber: a pedagogia das competências e a teoria da Qualidade Total. Trata-se, portanto, de um currículo que se utiliza do conceito-ponte qualidade para dar seguimento ao processo de adequação da educação escolar pública ao dinamismo produtivo do sistema do capital.

Nesse sentido, enquanto a pedagogia das competências ancora-se na concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento adequando os indivíduos ao contexto econômico-político da globalização e do neoliberalismo, a teoria da Qualidade Total instrumentalizava as relações de troca de acordo com a auto-reprodução do capital. Daí porque entendemos que o estatuto epistemológico do Progestão-AM como síntese tanto do GQT (1997) quanto do PEGEAM (2000).

A proposta pedagógica do Progestão-AM está direcionado sobre dois eixos: o currículo e o trabalho pedagógico¹¹. A reforma do currículo toma explicitamente como base os quatro pilares da educação para o século XXI elaborados pela UNESCO, as orientações sobre gestão democrática e de avaliação contidas na Lei N.º 9.394/96. O trabalho pedagógico é reorientado porque “é questionável pensar que a competência em uma única área educacional seja suficiente para o melhor preparo profissional” (PENIN, 2001, p. 51).¹²

¹¹ Machado (2001) acrescenta, ainda, que foram considerados os seguintes pressupostos: (1) A prática profissional do cursista como referência fundamental, pois o objetivo é ajudá-lo a desempenhar melhor sua função de gestor escolar; (2) Foco no desenvolvimento de competências profissionais como objetivos da formação; (3) O tempo limitado que o cursista tem para estudar, na medida em que se encontra em serviço; (4) O formato modular, que permite diferentes arranjos na sua operacionalização; (5) Material instrucional atraente e um sistema de apoio, utilizando tecnologias apropriadas de educação à distância que vão ao encontro das necessidades dos gestores, despertando seu interesse (p. 13).

¹² Para compreendemos qual a concepção hegemônica da organização do trabalho pedagógico que consta no Progestão-AM é importante acrescentarmos, ao que já foi supramencionado, o texto da carta de apresentação elaborada por Machado (2001): [...] uma proposta de curso a distância destinada à formação continuada e em serviço dos profissionais que, como você, se encontra no exercício de atividades de gestão nas escolas públicas do país. Esperamos que a sua participação nesta experiência didática fosse enriquecedora para seu desenvolvimento profissional e para melhoria do desempenho da escola onde atua. [...] Você participará de um programa de formação continuada e a distância, ao mesmo tempo em que continuará trabalhando em sua escola. Possivelmente, essa experiência será nova e desafiante! Desejamos que essa proximidade entre estudo e prática cotidiana contribua para o desenvolvimento de competências profissionais que ajudem de forma consistente, na sua atuação como sujeito da construção do projeto de autonomia e melhoria do desempenho das escolas públicas estaduais e municipais (p. 8). Nesta perspectiva hegemônica, cada trabalhador docente adquirirá uma quantidade de habilidades (gerais, técnicas, de gestão e de auto-gestão) para que o processo de trabalho pedagógico funcione de acordo com os fundamentos pré-estabelecidos da teoria da Qualidade Total para que, ao final desse processo, os discentes tenham adquirido competências e habilidades básicas que os tornem competitivos a conseguirem uma posição em uma totalidade social estruturada em relações de mercado. Isto significa que cada trabalhador docente passará a exercer múltiplas funções no menor espaço de tempo possível e, ao exercê-las, estará, enquanto força de trabalho, subsumido a um conjunto de técnicas e ferramentas pedagógicas (livros didáticos, apostilas, vídeo-cassete, aparelho de DVD etc.) que o mesmo não participou do processo de construção e que, por sua vez, lhe foi imposto como meio para alcançar um fim determinado numa estrutural vertical de organização hierárquica do processo pedagógico. Ou seja, a superestrutura do Progestão-AM se põe ao nível do concreto como uma mediação que viabiliza um novo modo de organização e de gestão da força de trabalho, na qual cada trabalhador docente torna-se, ao mesmo tempo, um trabalhador coletivo e uma unidade desse mesmo trabalhador coletivo, tendo em vista que cada trabalhador docente enquanto indivíduo do processo de trabalho passa a realizar várias tarefas do processo de trabalho pedagógico independente de sua vontade, utilizando as mesmas técnicas e as mesmas ferramentas, mas também por elas utilizado. Segundo Silva (2000), a Qualidade Total gerou um processo de concorrência determinado pela busca de maior produtividade para atender o processo de globalização da economia que exigiu um processo

Em outras expressões, na concepção hegemônica do Progestão-AM o trabalho pedagógico é tido como um processo coletivo que depende, com certeza, do empenho e do saber fazer pedagógico de cada participante do coletivo de docentes. Nesse processo, cada trabalhador individual torna-se responsável por imprimir ao grupo uma perspectiva de sucesso, cabendo ao gestor da escola utilizar o seu conhecimento e habilidade para despertar o interesse e a vontade de todos, como nos ensina Grosbaum (2001).

Segundo Machado (2001), “a modalidade a distância foi eleita como o meio mais democrático para universalizar essa formação, possibilitando o atendimento ao maior número possível de gestores, sem afastamento dos seus locais de trabalho” (p. 11), sendo, também, tomados como referencial para a elaboração do estatuto epistemológico do Progestão-AM cinco parâmetros:

(1) Resultados de pesquisas nacionais e internacionais que têm mostrado a relação entre os resultados da aprendizagem dos alunos e o desempenho das equipes escolares, inclusive de suas lideranças; (2) Exemplos de vários países vêm implementando programas de qualificação para suas lideranças e seus dirigentes escolares; (3) ausência de programas e políticas de formação continuada e em serviço, dirigidas às equipes de gestão escolar; (4) Necessidade das secretarias de Educação de ir além de propostas fragmentadas de capacitação, representadas pela oferta de cursos tópicos e pontuais ou de cursos acadêmicos, distanciados da prática cotidiana das escolas; (5) Resultado de pesquisas e de levantamento realizado em âmbito nacional sobre os problemas básicos. Esses estudos revelaram dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares ao lidar com os seguintes aspectos: (a) condução dos processos participativos, (b) relação com a comunidade, (c) coordenação pedagógica da escola, (d) gestão financeira, (e) evasão e repetência, (f) violência, (g) indisciplina, (h) articulação do corpo técnico e administrativo e (i) funcionamento dos conselhos escolares, entre outros. Foram identificadas, também, fragilidades relacionadas com a falta de apoio à escola e com a carência de profissionais de suporte pedagógico (idem, p.11-2).

de reestruturação do sistema do capital em que a concorrência no nível dos processos produtivos gerou uma integração entre os capitais e os processos de mais-valia relativa entre as empresas. O autor precedentemente citado menciona, ainda, que a mais-valia relativa ou mecanismo social de exploração, só se põe ao nível da matéria “mediante a inter-relação das unidades econômicas, apresentando simultaneamente caráter concorrencial e interligado entre as empresas e o sistema oficial de educação” (idem, p. 204). Portanto, a aplicação consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre o trabalho docente é uma nova maneira de organizar e gerir o processo de trabalho pedagógico, se caracterizando como novo processo de transformação da submissão do trabalho docente de subsunção formal para a subsunção real. Outro aspecto interessante deste novo processo de alienação do trabalho ao capital é que o administrador da escola é, ao mesmo tempo, uma unidade do trabalhador coletivo, assim como os demais professores e professoras da unidade escolar por ele administrada, e o indivíduo que organiza a divisão funcional e horizontal do processo de exploração de mais-valia do seu próprio trabalho, bem como dos demais trabalhadores. Por outro lado, aos discentes que, também, são sujeitos desse mesmo processo tecnológico de organização do trabalho pedagógico resta-lhes ou continuar seus estudos no nível de Ensino Superior, o que nos parece pouco provável tendo em vista que o número de vagas oferecidas pelas Universidades Federais a muito não comporta a demanda reprimida de discentes oriundos das escolas públicas e particulares; ou, por fim, a conseguir uma posição na esfera de troca do sistema produtivo do capital, o que nos parece, também, pouco provável haja vista que há muito tempo o mercado de trabalho oferece oportunidades para poucos. Pode-se dizer, então, que o Progestão-AM é uma expressão superestrutural que surge em decorrência de um processo de adequação da educação pública ao momento dialético de transição do Estado de seguridade social para o Estado nacional de competência, como nos ensina Hirsch (1998).

Quais os pressupostos básicos do programa? Segundo Machado (2001), “a base de sustentação da formulação deste programa de formação à distância, tanto do ponto de vista da abordagem de gestão quanto do ponto de vista metodológico” (p. 12) fornecem elementos que definem o tipo de formação e o perfil dos gestores escolares adequadas às necessidades da sociedade do conhecimento. No que refere à abordagem de gestão escolar foram tomados como referência os seguintes pressupostos:

(a) Melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar. O curso contempla o paradigma de gestão focada no aluno, ou seja, a melhoria dos processos de gerenciamento se justifica como meio para obtenção de resultados em benefício do aluno; (b) Gestão democrática da escola pública, fundada na construção coletiva do projeto pedagógico e de autonomia da escola, contemplando as práticas participativas e colegiadas de gestão; (c) Formação continuada e em serviço das equipes de gestão escolar. O curso insere-se nessa política de formação como elemento impulsionador do “aprender a aprender” dos gestores, da sua autocapacitação, do seu aprender a fazer coletivo, visando induzir também ao intercâmbio, à formação de redes e a outras práticas de capacitação continuada que possam se desencadeadas com base na experiência dos gestores ao longo do curso (idem, p.12) (grifo nosso).

Existe o entendimento no Progestão-AM de que a gestão democrática está vinculada a função social da escola: “ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa” (PENIN, 2001, p. 54) – a sociedade do conhecimento. Para Dourado (2001), este modo de gerir possibilita às pessoas, independente de sua situação social e cultural, intervir na construção de políticas, promovendo o envolvimento, o comprometimento e a participação das comunidades escolar e local.

Consta, também, no Progestão-AM que a gestão democrática é uma modalidade de gestão voltada para as transformações sociais e culturais dentro e fora do ambiente escolar (DOURADO, 2001). Estas transformações só são possíveis porque na base deste modelo administrativo está a compreensão de que a democracia deve ser “entendida como um valor (algo que é importante e em que se acredita) e como um processo (algo que se vive e é produto daquilo que fazemos)” (PENIN, 2001, p. 69). O que jaz na base disso?¹³

¹³ Está presente no Progestão-AM o juízo de que a [...] democracia pressupõe a possibilidade de uma vida melhor para todos, independentemente de condição social, econômica, raça, religião e sexo. É por isso que democracia e educação são coisas que caminham juntas. Também na educação está presente a suposição de que homens e mulheres, crianças e jovens merecem viver melhor, por meio da convivência com seus semelhantes (socialização) e do acesso aos bens culturais. A escola é um lugar privilegiado onde ocorre a convivência e o acesso a esses bens. Nesse sentido, democracia e educação são inseparáveis, voltando-se para a busca individual e social daquilo que queremos ser. Pode-se dizer que, quando afirmamos a democracia como um valor e como um processo, estamos tratando de duas coisas indissociáveis. O valor diz respeito àquilo que tem importância para as pessoas, para as formas de organização da vida coletiva. Assim, ao afirmar a democracia como um valor, uma sociedade busca caminhos para assegurá-la. Nesse sentido é que se diz que a democracia não é algo dado, mas sim um processo, em permanente construção (PENIN, 2001, p. 71-2). Qual o conceito de democracia que está expresso no estatuto

Dourado (2001) entende que o exercício da gestão democrática requer gestores capazes de participar das novas relações sociais em formação, estabelecendo “programações integradas com o setor privado, entidades governamentais e/ou associações voluntárias” (p. 49). Para Penin (2001), isso ocorre porque a sociedade do conhecimento clama por uma nova escola, por um novo jeito de ensinar e aprender. Esta nova escola é uma organização complexa e, como tal, exige competências de diferentes ordens.

O Progestão-AM estabelece, ainda, que a democracia e a educação implicam-se mutuamente, por isso, a gestão democrática tem haver com a função social da escola. Desse modo, para que este instrumento de transformações sociais e culturais se efetive de maneira eficiente é necessário que o gestor escolar estabeleça princípios e modos de convivência democrática

[...] como fundamento para implementação de processos de gestão compartilhada, na qual direitos e obrigações expressam o exercício coletivo envolvendo as comunidades local e escolar. A gestão democrática baseada em vários mecanismos de participação deve ser instrumento de transformação das práticas escolares autoritárias, visando à consolidação de uma nova cultura escolar na qual a melhoria da qualidade e o sucesso escolar do aluno sejam metas prioritárias. [...] A participação de novos atores na gestão escolar, a descentralização do poder e a delegação de responsabilidades precisam ser compartilhadas com a reorganização e o fortalecimento dos órgãos de gestão. A liderança do gestor é fundamental na implementação de ações compartilhadas. As ações de gestão democrática trazem consigo uma concepção educativa que valoriza a autonomia da escola e dos sujeitos que a fazem (DOURADO, 2001, p. 94).

epistemológico do Progestão-AM que será utilizado pelos indivíduos como um dos princípios orientadores na construção do Projeto Político Pedagógico e que, tal como Marçal (2001) sub-escreve no Módulo III, servirá como “perspectiva de uma escola que busca um novo conceito de qualidade de ensino”(p. 44)? Que conceito é esse de democracia? Que tipo de democracia é essa que despreza os efeitos lesivos da estrutura antidemocrática da sociedade governada pelo capital sobre os indivíduos dessa mesma sociedade? Que tipo de democracia é possível construir numa estrutural social marcada por um processo virulento de mercantilização que converte os direitos e prerrogativas das classes populares em bens ou serviços adquiríveis na esfera do mercado? Para não apreendermos os argumentos levantados por Penin (2001) como um conjunto de paralogsismos e, conseqüentemente, prejudicarmos tanto a postura quanto o método de análise por nós adotado neste trabalho, se faz imprescindível mencionar alguns argumentos que servirão como base para a construção do contraditório: (a) Primeiro, gostaríamos de registrar que assim como é impossível pensar a educação escolar de maneira neutra é igualmente impossível pensar nas concepções que a ela estejam relacionadas neutramente. Ou seja, as mais diversas concepções de cidadania, de currículo, de cultura, de democracia, de processo ensino-aprendizagem, de qualidade, de trabalho etc. que estão subjacentes no estatuto epistemológico do Progestão-AM guardam relação com a base econômica da sociedade (ou o modo de produção) sobre a qual (e pela qual) elas se constroem, adquirindo conotações progressistas ou conotações reacionárias; (b) Segundo, pensar na democracia como maneira de organização do poder social no espaço público é pensar que essa mesma democracia é inseparável da estrutura econômico-social sobre a qual o poder que ela organiza repousa. Ou seja, as várias modalidades de organização do poder sejam ditatoriais ou democráticas estão relacionadas a um modo de produção e um tipo de estrutura social que lhe é próprio, como nos ensina Boron (2004); (c) Terceiro, tanto a concepção de democracia como valor quanto a concepção de democracia como processo que subjazem no Progestão-AM não podem e nem devem ser compreendidas como raciocínios falsos que foram estabelecidos involuntariamente. Ou seja, que as expressões utilizadas na totalidade do discurso com uma forte conotação apologética são paralogsismos; (d) e, por fim, que para compreendermos assertivamente a concepção de democracia (ou como valor, ou como processo) expressa no Progestão-AM não devemos tomar o conteúdo de seu estatuto epistemológico como algo passível de neutralidade e destacado da totalidade na qual este foi construído. Ou seja, isso significa que nos convém iniciar precisamente das coisas que conhecemos. Dito isso, se conclui que é pouco provável construir a verdadeira democracia sem antes destruir os pilares de sustentação do sistema produtivo do capital. Isto significa que o processo de construção pressupõe a destruição

O que é essa nova cultura escolar? Segundo Penin (2001), o Progestão-AM trabalha com a idéia de que cultura diz respeito “a todo modo de vida de uma sociedade, e se refere à forma como as pessoas e os grupos sociais produzem sua própria existência a partir das influências que recebem” (p. 100). É com base neste conceito que a escola deve ser gerida no sentido de “favorecer a criação de formas e espaços em que professores discutam essas questões e tomem posse de suas ações transformadoras” (idem, p. 106).

O referido autor acrescenta, ainda, que neste processo a constância nos valores, posturas, saberes e crenças são fatores que se revestem de extrema importância na construção da nova cultura escolar. Esta nova cultura escolar tem como base a autonomia dos professores para discutir e analisar suas ações com base no projeto pedagógico e nos resultados educacionais, propondo ações concretas que provoquem resultados positivos para o bom desempenho da função social da escola.¹⁴

Nesse contexto, as novas estratégias de organização do trabalho do Progestão-AM vinculam os horários, as atividades e as relações sociais aos princípios do projeto pedagógico e as normas do regimento geral e da escola. Neste sentido, a organização do tempo, dos espaços e das atividades é o fator determinante para formar e capacitar “os estudantes para a aquisição de novas competências, em função de novos saberes que surgem e que exigem um novo tipo de profissional” (CARVALHO, 2001, p. 22).

Se faz presente no Progestão-AM a proposição de que as pessoas e os coletivos são ao mesmo tempo, sujeitos e agentes da cultura e da história da escola. Isso porque, segundo Chervel (apud PENIN, 2001) a escola tem um duplo papel: “o de formar não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (p. 106). Nesse sentido, a nova cultura escolar detém a força para influir na cultura da comunidade ao ponto de desenvolvê-la.

¹⁴ Consta nas instruções do Progestão-AM que os regimentos e outras normas jurídicas relacionadas à educação devem consubstanciar os princípios ou regras de convivência democrática construídos na escola. Para o processo de construção do projeto pedagógico o programa orienta dois princípios básicos regidos pela LDB – Lei 9.394/96: o da gestão democrática e o da autonomia. Quanto à materialização do princípio da autonomia é-nos interessante citar uma passagem do Módulo I na qual Penin (2001) discorre que: [...] garantir um espaço de verdadeira reflexão sobre as conseqüências das práticas desenvolvidas é uma tarefa do gestor escolar. Para que este espaço seja produtivo, há que prepará-lo. Uma forma de qualificar a discussão é organizá-la para uma análise baseada em dados concretos, como, por exemplo, os indicadores educacionais, relativos ao aproveitamento dos alunos, assim como o movimento desse aproveitamento através dos bimestres. A análise desse movimento pode indicar se as ações da escola estão surtindo efeito nos resultados de aproveitamento dos alunos. Da mesma forma, as pessoas poderão distinguir entre as suas ações a práticas realizadas, aquelas que são criativas daquelas que são repetitivas e mecânicas. É importante que todos saibam que, usando ou não suas autonomias, estão escrevendo a história de sua escola (p. 105). O princípio da autonomia se transforma num dos procedimentos que o gestor escolar deve utilizar para que se desenvolva na escola uma nova cultura escolar na qual a qualidade do ensino e da aprendizagem e a qualidade dos serviços prestados à comunidade é a finalidade última do projeto pedagógico, como nos ensina Marçal (2001). O referido autor ressalta, ainda, que a melhoria da qualidade dos serviços depende da organização do trabalho pedagógico em torno do registro sistemático das ações de cada indivíduo no processo. Se considerarmos que autonomia dirigida não é autonomia é heteronomia. Qual o objetivo dissimulado por este simulacro de autonomia? Os dados concretos traduzem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem? Não seria o controle dos tempos o conceito-chave para se alcançar a qualidade?

No que diz respeito ao efeito da nova cultura da qualidade sobre as relações sociais de produção desenvolvidas pelas pessoas da comunidade local, é-nos importante citar uma passagem do Módulo I na qual Penin (2001) mostra-nos qual o conceito de desenvolvimento que está contemplado no Progestão-AM.

Sendo profundas as articulações entre cultura, escola e comunidade, aumenta a importância das estratégias e dos métodos dos quais as pessoas e as instituições se utilizam para tomar decisões e, assim, tornar mais ricas e socialmente produtivas essas relações. Mirtes é uma diretora de uma escola numa pequena cidade de Pernambuco. Nessa cidade há um pequeno grupo de pessoas que trabalham com barro, criando um estilo característico de esculturas, muito apreciado pelos poucos turistas que chegam até o local. A pobreza é dominante na cidade. Um grupo de professores da escola, sensibilizado com a situação de vida dos moradores e inspirado em experiências de outros lugares, após muitas aproximações e troca de idéias, formulou um projeto para divulgação do trabalho dos artistas-artesões, primeiro para a escola e, depois, para os moradores da cidade. Junto com os pais, os alunos mais velhos e, depois, o prefeito, alguns vereadores e também o padre, organizaram no cinema local uma mostra dos trabalhos, convidando a imprensa dos municípios maiores vizinhos. A repercussão do trabalho atraiu turistas e, pouco a pouco, a cidade passou a ser referência de guias de turismo na região. Muitos trabalhos se desenvolveram na cidade por conta da instalação do pólo turístico (p. 108).¹⁵

É oportuno ressaltar, ainda, que esta nova cultura escolar se consolida internamente como cultura organizacional quando se põem ao nível da matéria múltiplas relações sociais de produção a partir do conceito-ponte qualidade. É a concretização da qualidade por meio das pessoas, dos processos, do ensino, da organização dos tempos e espaços, da gestão do trabalho pedagógico. Em outros termos, qualidade é um conceito-chave para a excelência da produção educativa.

No Progestão-AM existe o entendimento que a gestão de qualidade do trabalho pedagógico é que possibilita a escola promover a cidadania, o desenvolvimento pleno e o sucesso dos alunos. Esta qualidade advém da articulação entre as diretrizes estabelecidas no

¹⁵ Aqui a nova cultura da qualidade desenvolvida na escola não modifica as relações sociais de produção desenvolvidas na comunidade, apenas adapta-as as necessidades do capital. O próximo momento destas relações sociais de produção é a transição da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital. Isso por nós não é entendido como desenvolvimento, portanto, é somente o estágio primitivo do que os economistas burgueses chamam de crescimento econômico. Em outras conjunções, potencializar o intercâmbio indireto entre o que é produzido pelos artesões e o dinheiro é apenas formalizar o processo de produção da vida social dos artistas daquela comunidade, tendo em vista que aquilo que por eles é produzido (as obras de arte) assume a feição de valor-de-troca (mercadoria) que será trocado por uma mercadoria particular (o dinheiro), para que estes possam atender suas necessidades básicas (inclusive a de se reproduzirem). Porém, existem aqueles que possuem o dinheiro (os turistas) e que desejam trocar esta mercadoria particular por aquelas produzidas pelos artistas-artesões. Surge, então, o processo de circulação de mercadorias que determina uma verdadeira metamorfose nos sujeitos que participam deste, impondo-lhes a forma antitética de comprador e vendedor. Segundo Marx (1983) “estes tipos sociais determinados não tem de forma alguma a sua origem na individualidade humana em geral, mas sim nas relações de troca entre homens que criam os seus produtos sob a forma determinada da mercadoria” (p. 96). O que jaz na base disso? Esta relação social mediada pelo dinheiro torna possível o surgimento do comércio e este, por sua vez, permite que parasitas se introduzam no processo de produção, explorando privilegiadamente um grande número de transações fictícias antes da troca definitiva entre os produtores e consumidores de mercadorias (MARX, 1983).

projeto pedagógico, o planejamento estratégico do trabalho e a prática pedagógica. O ideário é que a qualidade do serviço prestado a comunidade promove uma educação de qualidade para todos, como referencia Marçal (2001).

Nesse sentido, Marçal (2001) destaca que o projeto pedagógico assume a condição de instrumento dinâmico que possibilita ao gestor (e a equipe gestora) racionalizar o trabalho pedagógico, na medida em que apresenta novos caminhos para as situações que precisam ser modificadas para que todos os seus atores tornem-se responsáveis pelos serviços educacionais prestados à comunidade escolar, buscando sempre a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Explica, ainda, que esta é a finalidade última do projeto pedagógico. Por isso, para que se alcance a excelência desejada é necessário que o gestor escolar compreenda que o projeto pedagógico é um instrumento intencional que articula a dimensão pedagógica, administrativa, financeira e jurídica da escola, tornando-a um espaço de mudanças contínuas que busca um novo conceito de qualidade de ensino. Esta qualidade começa e termina com a avaliação dos resultados obtidos, ressalta Grosbaum (2001).

Segundo Marçal (2001), o projeto pedagógico se integra ao planejamento estratégico no intuito de construir e consolidar a identidade da escola, visando à melhoria qualitativa do ensino e os resultados da aprendizagem dos alunos. Grosbaum (2001) enuncia num trecho do Módulo IV do Progestão-AM que o sucesso deste planejamento estratégico depende somente do empenho, da motivação e do saber fazer pedagógico dos profissionais envolvidos nas diversas tarefas.¹⁶

¹⁶ Neste sentido, Marçal (2001) insiste que todos os movimentos para a sua construção do projeto pedagógico não se concretizam sem o planejamento estratégico. Observa, ainda, que o processo de construção do projeto pedagógico é a base de uma ação organizada para transformar todas as atividades executadas pelos professores tanto na escola como na comunidade. Em consequência disso, o planejamento estratégico torna-se uma ferramenta para que o gestor e a equipe gestora possam gerir o trabalho pedagógico de modo permanente, explorando condições favoráveis para que os objetivos contidos no projeto pedagógico da escola sejam alcançados. Em outros termos, o planejamento estratégico está destinado a produzir decisões e ações que guiem à organização do trabalho escolar em seu modo de ser e de fazer, orientando-a para resultados com forte e abrangente visão de futuro. Quais as referências utilizadas para organizar o trabalho pedagógico? Segundo Marçal (2001) estas referências são a função social, a missão e os objetivos estratégicos da escola, contudo, é o plano de ação que operacionaliza a implementação de todas as ações planejadas a partir destas referências. Este plano de ação é composto pelos seguintes aspectos: (a) as metas ou objetivos específicos – (O que fazer?); (b) a justificativa – (Por que fazer?); (c) as ações ou estratégias de ações – (Como fazer?); (d) os responsáveis pela implantação da ação – (Quem vai fazer?); (e) o período em que elas vão acontecer – (Quando?); (f) os recursos materiais, financeiros e humanos necessários para a execução dessas ações ou estratégias – (Com que fazer?). O autor referido no trecho anterior ressalta, ainda, que à medida que as ações de todos os profissionais são sistematizadas no plano de ação e, posteriormente, acompanhadas e avaliadas, permanentemente, pela equipe gestora vai se consolidando uma nova maneira de organizar o trabalho escolar tornando-o mais produtivo. Feitas estas considerações pode-se afirmar que todos os aspectos contidos no plano de ação estabelecido pelo Progestão-AM são apenas uma variação de uma ferramenta de gerenciamento da Qualidade Total denominada 5W2H. Para Silva (2000) a transplantação desta ferramenta do mundo produtivo-empresarial para o âmbito educacional é “uma tentativa de transformar o sistema educacional num meio de produção em massa, de modo que os trabalhadores, de maneira geral e em especial os trabalhadores da educação, adquiram conhecimentos e atitudes para uma função restrita no posto de trabalho, para realizar tarefas específicas” (p. 55). Portanto, é evidente que o planejamento estratégico, em geral, e plano de ação, em particular, são ferramentas da teoria da Qualidade Total que foram ressignificados no estatuto epistemológico do Progestão-AM pelos conceitos ‘autonomia’, ‘colaboração’, ‘participação’, ‘qualidade do serviço’, ‘registro sistemático da própria ação’ etc.

Sobre este aspecto do trabalho escolar, Abreu (2001) destaca, ainda, que “a docência, a participação no projeto pedagógico e a colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (p. 79) são incumbências atribuídas ao professor pela LDB – Lei n.º 9.394/96. Em outras palavras, consta no Progestão-AM que o trabalho é multifacetado em várias atividades denominadas de acordo com a ação executada e que são desenvolvidas durante a jornada de trabalho.

O estatuto epistemológico do Progestão-AM dispõe que a jornada de trabalho dos trabalhadores da educação se decompõe em horas-aula e em horas-atividade (atividades extra-classe ou horas de trabalho pedagógico). Neste sentido, o referido estatuto determina, ainda, que a qualidade do ensino depende do modo como o gestor da escola emprega os conceitos ‘horas-aula’ e ‘horas-atividade’ para organizar o funcionamento da escola, ou seja, às várias atividades do processo de trabalho pedagógico.

Em outras expressões, a aplicação consciente, tecnológica, destes conceitos-ponte na organização do processo de trabalho docente é que determina a qualidade do trabalho escolar, o bom funcionamento da escola e, por isso, a qualidade do produto final (os discentes). Mas como o estatuto epistemológico do Progestão-Am manifesta explicitamente conceitos-ponte de tamanha importância e aplicabilidade na organização do processo de trabalho pedagógico? Qual a relação com a qualidade da gestão dos servidores?

O estatuto epistemológico do Progestão-Am orienta que a qualidade do processo ensino-aprendizagem é determinada pelo modo como é organizado o processo de trabalho pedagógico o que, por sua vez, está relacionado ao grau de colaboração de cada trabalhador nas atividades de articulação da escola com família e a comunidade durante a jornada de trabalho. Por isso, a composição da jornada de trabalho constitui informação básica para o gestor organizar o processo de trabalho em:

(A) As horas-atividade “são destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola” (Resolução 3/97 CEB/CNE). (B) As horas-aula correspondem a “toda e qualquer atividade programada, incluída na proposta pedagógica da escola, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados, realizada em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo de ensino-aprendizagem” (Parecer 5/97 da CEB do CNE). [...] Na legislação estadual ou municipal, as horas-atividade podem ser chamadas de atividades extraclasse ou horas de trabalho pedagógico (ABREU, 2001, p. 43).

Ocorre que a qualidade da gestão dos servidores é, também, definida pelo modo como o gestor da escola emprega conscientemente os princípios administrativos da teoria da Qualidade Total expressos no estatuto epistemológico do Progestão-AM para organizar as horas-aula e as horas-atividade no período de duração da jornada de trabalho de maneira que os docentes desempenhem suas funções com competência profissional. Neste sentido, Abreu (2001) nos explica que o gestor escolar dispõe de um recurso especial, pois

[...] a legislação educacional vigente dispõe, pela primeira vez, sobre a duração e a composição da jornada de trabalho do magistério. Conforme a LDB (art. 67, V), os novos planos de carreira do magistério devem assegurar “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Segundo a Resolução 3/97 da CEB do CNE, “a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até quarenta horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre vinte e vinte e cinco por cento do total da jornada”. As horas-atividades devem corresponder a trabalho individual e coletivo dos professores. Somente sua previsão possibilita desenvolver programas de educação continuada e elaborar e executar o projeto pedagógico das escolas, com a participação dos docentes. Cabe à equipe gestora da escola planejar a utilização das horas-atividades. A duração e a composição da jornada de trabalho dos servidores constituem informação básica para que você, como gestor, organize o funcionamento da escola. Nenhum servidor pode ser obrigado a trabalhar mais por semana do que a legislação determina. Mas também não pode trabalhar menos ou recusar-se a exercer suas atribuições no tempo previsto (p. 41) (grifo nosso).

Pode-se dizer que o trabalhador docente é coagido por meio dos novos dispositivos administrativos a executar várias tarefas além daquela a que ele prestou concurso público sob pena de ser punido por uma sanção administrativa aplicada na forma da lei. Nesse sentido, o referido autor nos esclarece, ainda, que o estágio probatório “constitui-se num momento privilegiado de avaliação do desempenho, para confirmar a permanência ou dispensar o servidor dos quadros de serviços público” (idem, p. 89).¹⁷

¹⁷ Como ocorre a organização da jornada de trabalho do processo de trabalho? Nossa análise nos permite compreender que o procedimento como o estatuto epistemológico do Progestão-AM organiza as atividades executadas pelos trabalhadores docentes durante a jornada de trabalho guarda uma profunda relação com a capacidade do capital em consumir a força de trabalho além do tempo de trabalho necessário em que a mesma produz um valor equivalente ao valor pago pelo capital. Se atentarmos para o modo como a jornada de trabalho foi ordenada em quarenta horas por semana se tem pelos menos duas combinações possíveis: (a) a primeira jornada de trabalho docente pode corresponder a 80% de horas-aula mais 20% de horas-atividades, ou seja, o trabalhador docente exerce as várias funções que lhe cabem na nova morfologia do trabalho flexível numa jornada de trabalho dividida em 32 horas-aula e 8 horas-atividades; (b) a segunda jornada de trabalho docente pode corresponder a 75% de horas-aula mais 25% de horas-atividades, o que o meso que dizer que o trabalhador docente multifuncional vai exercer as várias atividades numa jornada de trabalho dividida em 30 horas-aula e 10 horas-atividades. Ocorre que nestas novas circunstâncias cada trabalhador individual é um trabalhador coletivo, pois executa uma quantidade de atividades correspondentes àquelas específicas que seriam realizadas por outros trabalhadores do quadro funcionários da escola, e, ao mesmo tempo, uma unidade do grande trabalhador coletivo composto pelo corpo de docentes de cada unidade escolar (ou do quantitativo de escolas públicas estaduais onde o estatuto epistemológico do Progestão-AM se absolutizou como norma). Os documentos oficiais nos mostraram que as horas-aula apresentam equivalência em relação ao total de horas trabalhadas pelo docente durante a jornada de trabalho, ficando a realização das outras tarefas classificadas como horas-

O referido autor salienta, ainda, numa passagem do Módulo VIII do Progestão-AM que o desempenho profissional dos servidores da educação pode ser avaliado em relação

[...] ao cumprimento das metas e objetivos de seu programa de trabalho, relativas à realização de tarefas habituais, à melhoria de desempenho, ao relacionamento pessoal com demais integrantes da comunidade escolar e com o público em geral, à participação em ações de formação continuada e aperfeiçoamento profissional, ao seu relacionamento com colegas, com alunos, com professores, com o público em geral e a outras contribuições para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola (ABREU, 2001, p. 79).

Ou seja, a avaliação de desempenho profissional do servidor da educação é um instrumento que o qualifica para exercer a docência. Por isso, o gestor precisa estabelecer um clima de satisfação, participação e integração de toda a comunidade escolar, tendo em vista que a mesma avaliação constitui-se em dimensão privilegiada do processo de avaliação institucional da escola. O gestor precisa desenvolver competências para promover ações de qualificação de pessoal da escola.

Por outro lado, para que nem a escola nem o servidor da educação atinjam em suas avaliações um nível crítico se faz necessário que o gestor desenvolva competências técnicas e política para gerir a qualidade dos processos administrativos e pedagógicos da escola e, também, realizar parcerias como uma estratégia para assegurar a “qualidade do ensino que a escola deve oferecer a comunidade” (ABREU, 2001, p. 95). Esta parceria deve fazer parte das estratégias que compõem o projeto pedagógico.

atividade além da jornada de trabalho estipulada nestes mesmos documentos. Quais as atividades executadas pelo trabalhador docente em algum momento do mês e que vão além do ponto em que o valor que lhe é pago pelo Estado é substituído por um equivalente? O preenchimento do diário de classe de cada série de cada componente curricular ministrado em cada escola onde o docente trabalha; a elaboração dos instrumentos de avaliação; a reprodução dos instrumentos de avaliação; a correção dos instrumentos de avaliação; o planejamento das atividades de classe e extra-classe; a participação em festas realizadas pela Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) para arrecadar pecuniário para a manutenção preventiva e corretiva do patrimônio físico da escola; a substituição docente pela ausência de outro professor e/ou professora; a execução de tarefas relacionadas a limpeza da escola após a realização de festas em datas comemorativas; o transporte de material de expediente (e outros) do depósito da sede para as dependências da escola; o transporte de materiais de limpeza, de expediente e outros do comércio onde foi realizada a compra para as dependências da escola; o transporte de discentes da escola para os centros de pronto atendimento de saúde; a participação em reuniões para representar o gestor da escola; a elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação para resolver pendências relativas a progressão parcial de discentes oriundos de outras escolas; o levantamento de preços das mercancias listadas no plano de execução da verba pública repassada para a APMC; a compra das mercancias listadas no plano de execução da APMC; a prestação de contas do plano de execução orçamentária da APMC; etc. Todas as atividades citadas anteriormente fazem com que os trabalhadores multifuncionais, sujeitos a nova organização do processo de trabalho pedagógico, produzam um excedente equivalente e/ou superior a cinco horas de trabalho por semana a mais do que o valor por eles recebidos pela jornada de trabalho de cada turno (sem contar aquelas atividades realizadas aos sábados e domingos que por motivos expressos em nossa metodologia não foram por nós pesquisadas, mas que certamente ocorrem nas escolas). Outro aspecto importante desta nova relação social é que todos os aspectos qualitativos são transformados em quantidade do valor-de-troca da força de trabalho. Portanto, tudo nos leva a considerar como insofismável que as estruturas resultantes da organização da jornada de trabalho do processo de trabalho docente que resultam da aplicação consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico do Progestão-AM servem para “a expansão contínua da mais-valia com base na máxima exploração praticável da totalidade do trabalho” (MÉSZÁROS, 2003, p. 623).

Segundo Carvalho (2001), a parceria é uma necessidade para que as escolas assumam maiores responsabilidades e possam, a partir de uma mudança em todos os processos escolares, implantar uma educação de qualidade, com mecanismos de avaliação mais adequados. Estes mecanismos devem institucionalizar as mudanças a partir do conceito de qualidade que norteia os princípios do projeto pedagógico, transformando estas mudanças em normas e rotinas.

A referida autora salienta, ainda, que um bom exemplo de parceria no âmbito educacional ocorreu em 1994 no estado de Minas Gerais. Esta parceria que visou à consecução de objetivos e metas voltados para a melhoria da qualidade da educação pública contou com o apoio do Unicef, do Banco Mundial e de vários órgãos governamentais, inclusive a Secretaria de Estado de Educação. O Pacto de Minas pela Educação foi o primeiro projeto que utilizou a teoria da Qualidade Total no âmbito educacional.

Nesse sentido, a parceria representa um suporte na construção do projeto pedagógico porque promove a integração da escola com a comunidade, melhorando sensivelmente a qualidade do ensino e, cada vez mais, a atuação do gestor. Portanto, a competência técnica e a competência política do gestor em realizar parcerias além de desenvolver o convívio democrático dentro da escola, transformando-a numa instituição eficaz voltada para o atendimento aos propósitos da educação.¹⁸

Resta-nos registrar, ainda, que existe no Progestão-AM o entendimento que todos os princípios do projeto pedagógico estão relacionados a busca da qualidade. Esta qualidade é o princípio que se manifesta em cada ação específica e/ou coletiva que se põe ao nível da matéria dentro e fora do ambiente escolar. Isso só é possível porque, segundo Fernandes (2001), todas as técnicas, métodos, meios e instrumentos do Progestão-AM trabalham com uma visão específica de totalidade.

¹⁸ Se faz presente no Progestão-AM o entendimento que a parceria faz parte do processo de construção da autonomia da escola. Numa passagem do Módulo V, Carvalho (2001) enuncia que os parceiros da escola estão interessados em melhorar a imagem entre a população, desenvolver a cidadania corporativa, envolver os funcionários com os problemas da comunidade, identificar futuros empregados, demonstrar que se interessam pela educação, utilizar equipamentos ou instalações. Em contrapartida, a escola deve oferecer benefícios aos parceiros, tais como: (a) criar programas e projetos educacionais voltados para a realidade econômica e social da região; (b) ceder espaço físico, como sala de aula, auditório, pátio, quadra e cantina, sem fins lucrativos; (c) divulgar na comunidade açõ

No Progestão-AM há a concepção de que a escola deve ser administrada de acordo com modelos da produção-empresarial sob pena de se tornar uma instituição ultrapassada e improdutivo. Daí porque o apelo irrestrito ao uso da epistemologia da técnica da Qualidade Total na totalidade da escola como meio para torná-la um estabelecimento público produtivo onde os membros da comunidade escolar adquirem o ensino de qualidade que viabilizará a estes uma colocação no mercado de trabalho.

O que justifica a implementação do estatuto epistemológico do Progestão-AM nos processos administrativos e pedagógicos das escolas da rede pública de Educação Básica do Estado do Amazonas? Qual o ponto de partida para tamanha adequação? De acordo com a Coordenação do Progestão/SEDUC/CEPAN:

[...] a proposta tem como suporte teórico as políticas educacionais sustentadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que enfatizam e fortalecem a prática através de questões relacionadas com a autonomia, gestão participativa e valorização do magistério. O Progestão como uma política de melhoria da qualidade do ensino no Estado do Amazonas pode significar avanço nos indicadores educacionais da Região Norte, focado nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2003. A região que possui o maior número de crianças no estágio muito crítico no SAEB é o Nordeste, com 29,3% seguida pela Região Norte, com 21,2%. Com o menor percentual está a Região Sul, com 11,6%. Para o Presidente do INEP. Os dados indicam que uma política de melhoria da qualidade do ensino público deve incluir investimentos em recursos didático-pedagógicos. Segundo o Diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP/MEC, para reverter o quadro das desigualdades regionais, o país deve elevar a prioridade dada à educação no conjunto das políticas públicas, através de ações que reverta o quadro geral da qualidade de ensino e da aprendizagem, tarefa da União, Estados e Municípios (p. 7).

É necessário afirmar, ainda, que de acordo com a coordenação regional do Progestão-AM, o programa faz parte de um conjunto de ações do governo do Estado do Amazonas na gestão Eduardo Braga para: (a) descentralizar a gestão do sistema educacional, que se encontra centralizada, (b) otimizar a burocracia e a morosidade na tomada decisões, (c) melhorar os critérios para aplicação dos recursos públicos e (d) a falta de realismo frente aos problemas locais.¹⁹

¹⁹ Neste sentido, a Coordenação do Progestão/SEDUC/CEPAN (2005) acrescenta, ainda, que: [...] é evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. De pouco adianta a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadoras, por exemplo, caso os mesmos não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente. Não se pode esperar que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico na escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes etc. (p. 11).

A Coordenação do Progestão/SEDUC/CEPAN (2005) entende que o programa tem como objetivo geral capacitar à distância gestores escolares comprometidos com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, como específicos:

(a) contribuir para o desenvolvimento de um perfil de liderança democrática; (b) desenvolver competências em gestão escolar nas dimensões pedagógica, administrativa e relacional; (c) valorizar a prática profissional dos gestores escolares na incorporação de novas tecnologias; (d) estimular a criação e desenvolvimento de redes de intercâmbio de experiências e formação em gestão escolar; (e) contribuir para o fornecimento do processo de democratização e autonomia das organizações escolares no plano interno e externo; (f) colaborar como o processo de profissionalização da gestão escolar; (g) desenvolver estratégias para aplicação de políticas na área de educação; (h) criar estratégias que favoreçam resultados de melhoria do aluno no desempenho da aprendizagem e de sua permanência na escola (p. 5).

O estatuto epistemológico do Progestão-Am instrui que a escola é uma instituição, cuja organização complexa, demanda do gestor escolar um conjunto de competências e habilidades de diferentes categorias para organizar o processo de trabalho escolar referente a ela a partir da aplicação consciente, tecnológica, dos princípios de eficiência produtiva da teoria da Qualidade Total de modo que o mesmo esteja em conformidade com as demandas da sociedade do conhecimento.

Neste sentido, o processo do trabalho escolar deve ser organizado com a finalidade de promover tanto a adaptação do educando quanto a do trabalhador docente as exigências requeridas pela nova lógica do mundo do trabalho e que, por sua vez, se encontram ancoradas às teses da sociedade do conhecimento. Segundo Penin (2001), “tudo isso requer da escola novas bases de convivência com as tecnologias da informação e, em particular, com o computador” (p. 115) (grifo nosso).

O Progestão-AM se apreende no plano das mediações concretas constitutivas dos processos sociais como o projeto neoliberal de sociabilidade, com vistas a humanizar as relações de exploração vigentes. Por isso, a aplicação consciente, tecnológica, do seu estatuto epistemológico sobre o processo de trabalho escolar não pode ser considerado como um fenômeno qualquer, mas como resultante do processo de submissão da educação ao projeto da burguesia mundial para a atualidade.

Ou seja, a superestrutura do Progestão-AM se põe em pertinência com um projeto hegemônico de educação mínima capaz de conformar o novo homem a nova fase do sistema

produtivo do capital, ou melhor, conformá-lo de acordo como os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais, éticos e políticos da flexibilização da práxis produtiva do capital com uma cidadania de qualidade nova que não interfira nas relações burguesas no contexto de ampliação da participação política.

O projeto da burguesia mundial para a educação escolar está fundamentado num projeto para a formação básica da classe trabalhadora para se conformar com aquilo que Silva (2000) denominou de meia cidadania, isto é, uma preparação geral para o trabalho assalariado no contexto sócio-econômico, político e cultural da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações trabalhistas. Segundo Falleiros (2005), o referido projeto pretende que o novo homem sinta-se

[...] responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência a comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de qualidade nova, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e de execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (p. 211) (grifo nosso).

O Progestão-AM é um novo programa de governo. É uma nova estratégia na qual estão ressignificados os conceitos-ponte da nova base ideológica do capitalismo na qual o capital usa o conhecimento do proprietário da força de trabalho para materializar novas relações de alienação. Compreender o movimento histórico de transplantação da teoria da Qualidade Total para o âmbito das políticas públicas educacionais, com suas múltiplas materializações, eis o que ensejamos fazer.

3. Importância do estudo para o avanço da educação.

Este estudo sobre o Progestão-AM, inserido na política educacional brasileira no início do século XXI, surgiu de um esforço para contribuir com a reflexão, através de uma análise teórico-metodológica das políticas públicas educacionais do Estado do Amazonas, nesse espaço temporal mencionado, materializando nesse campo de investigação social local uma continuidade no estudo da Qualidade Total como retórica do modelo neoliberal.

Esta exposição científica representa, também, um esforço de síntese para compreender as diretrizes educacionais desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas – SEDUC, situando-as no contexto dos programas de governo que orientam os projetos nacionais de educação. Essa concepção de totalidade oportuniza, mesmo de modo incipiente, o entendimento da unidade das contradições, da sua gênese e da sua essência.

É fruto de uma pesquisa que vem se realizando desde um estudo em nível de pós-graduação *lato sensu*, na área de Gestão Escolar, relacionada às políticas nacionais, regionais e que não são diferentes daquelas implantadas pelos organismos internacionais de financiamento e cultura (BID, BIRD, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR). Está ligado, também, à nossa prática educativa como professor da rede pública estadual de ensino.²⁰

É a continuação de um processo de reconstrução da práxis ontológica iniciado no referido curso de especialização, com prosseguimento nos estudos de Mestrado em Educação, oportunidade na qual nos aproximamos da Dialética Histórica Materialista bem como de outros conhecimentos que nos oportunizaram a compreensão da prática educacional como um movimento constante e contínuo de ação-reflexão-ação, um ato político, um não ser, um estar sendo.

Nesse processo de reconstrução acadêmica e, por conseguinte, de construção de um referencial teórico-metodológico que viabilizam a ampliação da ação e reflexão sobre a realidade investigada está inserido o compromisso do profissional, ou seja, a decisão do pesquisador em se engajar no estudo pormenorizado das políticas públicas na área da educação, participando na fundação de um projeto educacional revolucionário e contra-hegemônico comprometido com a transformação da totalidade.

²⁰ O processo de investigação dos númenos humano-sociais resulta, em última análise, na transformação da consciência do ser que investiga sobre a realidade na qual este é simultaneamente o investigador e um dos problemas investigados. Sobre o modo de pensar do investigador na análise da realidade por ele investigada, Pinto (1979) nos esclarece que: [...] o modo dialético de pensar dissipa as confusões metafísicas, pois parte desta simplíssima reflexão: que o homem pensante, a criatura lógica, que irá conhecer o mundo natural e explicá-lo, é ele próprio um produto desse mesmo mundo e tem de ser entendido, em todos os seus aspectos e funções, com as mesmas idéias gerais que explicam o processo total da realidade (p. 184). Esta concepção de totalidade a que nos referimos oportuniza, entre outras coisas, o entendimento: (a) que a diferença existente entre o discurso da gestão democrática proclamado na carta magna (e nos PCN's) e, por conseguinte, referendado no estatuto epistemológico do Progestão-AM e aquele que se põe ao nível da matéria no âmbito escolar não é uma diferença casuística e sim dialética; (b) que a diferença entre os objetivos implícitos da autonomia da escola e os objetivos explícitos da desconcentração administrativa gerida pelas unidades mantenedoras é o ponto de partida (e de chegada) para compreendermos os novos simulacros do neoliberalismo educacional; (c) que o modelo administrativo denominado de gestão escolar pela Qualidade Total (GQT) é objetivamente uma tentativa de administrar a escola, segundo pressupostos produtivo-empresariais, necessariamente, centrados no Controle Estatístico da Qualidade Total (CEQT); (d) que a Qualidade Total é uma estratégia de gerenciamento empregada de uma maneira sutil na organização do trabalho pedagógico para metabolizar a produção de excedente por meio da mais-valia relativa; (e) que a transplantação ideológica dos fundamentos e princípios quantitativos da teoria da Qualidade Total para o chão da escola é uma estratégia do neoliberalismo educacional empresarializar a educação.

O processo de investigação que reconheceu os núômenos sociais coisificados pela aplicação consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico do Progestão-AM por meio de uma outra interpretação viabilizou um processo, ainda em construção, que transformou nossa consciência sobre a realidade investigada, mas também nos possibilitou intervir politicamente na realidade coisificada transformando-a. Neste sentido, Frigotto (2003) nos esclarece que à medida que a pesquisa científica

[...] consegue expor, no plano do conhecimento, a “raiz” das determinações dos fatos históricos, se constitui em força material e elemento crucial de consciência crítica e de transformação, as visões apologéticas, irracionistas e reducionistas da realidade produzem alienação e reificação do status quo. É, então, na relação entre a atividade teórica e político-prática que se explica a qualifica a natureza da práxis humana (p. 195).

O esforço intelectual empreendido na elaboração deste estudo foi realizado para compreender que o Progestão-AM é uma estratégia limitada no tempo para materializar o discurso hegemônico de translação das políticas de racionalização, estabilização e reestruturação do aparelho educacional para justificar a dependência do capitalismo na formação de um novo tipo de Capital Humano, atrelando a educação aos objetivos de expansão mercadológica do capital.

O estudo da Qualidade Total neste trabalho não é uma mera repetição daquilo que porventura tenha sido analisado por outros autores²¹. É, pois, um novo esforço para compreender que a qualidade, agora denotada pela noção de competência, retorna ao cenário das políticas educacionais por meio do Progestão-AM com o intuito de subtrair da educação seu conteúdo político, rompendo a linha de menor resistência do capital por meio da noção de competência como ordenadora do trabalho docente.

²¹ Referimo-nos aqui as contribuições de Cabral Neto e Silva (2001), Silva (2000), Gentili e Silva (1995), Oliveira (1998), Gentili (2002), Frigotto (1989), Frigotto (2003), Frigotto e Ciavatta (2001), Rios (2003), Frigotto (2002), Silva (2001), Haddad e Tommasi (2003), entre outros que adotam o materialismo histórico dialético como postura para submeter à crítica a transplantação ideológica da teoria da Qualidade Total do mundo produtivo-empresarial para o âmbito das políticas públicas educacionais e, por conseguinte, das relações pedagógicas que ocorrem entre os sujeitos envolvidos direta e indiretamente com o processo de ensino e aprendizagem. As referidas e estudadas críticas compreendem que a Qualidade Total passa a ser categoria que explica a translação da formação humana baseada no Capital Humano durante as décadas de 70/80, para o seu próprio rejuvenescimento, a partir da década de 90, como Educação de Qualidade Total baseada na formação de competências e habilidades nos discentes para adaptá-los às novas relações de exploração do mundo do trabalho. Do mesmo modo, cabe-nos discorrer que fomos cursistas do curso de adequação do estatuto epistemológico do Projeto de Excelência da Gestão Escolar do Amazonas (PEGEAM) nas escolas públicas estaduais de nível médio no ano de 2000, momento em que estávamos à frente da administração da Escola Estadual Major Silva Coutinho. Podemos dizer sem medo de errar que a intenção da SEDUC foi de dar continuidade ao processo de implantação dos princípios e fundamentos da teoria da Qualidade Total no contexto administrativo e pedagógico das escolas como via de adequar os processos escolares da rede pública do Estado do Amazonas aos novos paradigmas do neoliberalismo educacional vigentes naquela época. Os resultados obtidos com a transplantação dos princípios de eficiência produtiva foram discutidos e comunicados a comunidade

4. Questões norteadoras

Optamos como categoria de análise a Qualidade Total no campo empresarial e sua transplantação ideológica do campo da produção empresarial para o âmbito das políticas educacionais e, por conseguinte, das relações pedagógicas. Trata-se de um processo de organização da educação pública do Estado do Amazonas por intermédio de um projeto educativo hegemônico que torne viável a perpetuação do sistema produtivo do capital pela via da reestruturação produtiva.

Os procedimentos de racionalização da produção material fundados no paradigma da Qualidade Total foram transplantados para o âmbito das políticas educacionais, a partir da década de 90, porque as propostas de cunho sociais da educação fracassaram e o novo padrão flexível de acumulação necessitou de um projeto hegemônico de educação para conformar um novo tipo de força de trabalho capaz de responder positivamente às mudanças em processo no sistema do capital.²²

Entendemos que a referida reestruturação exigiu profundas mudanças na organização da educação escolar pública. Por isso, no sentido de pôr ao nível do concreto o eixo de análise por nós adotado sobre movimento complexo de transplantação do conjunto de técnicas, métodos, ferramentas da teoria da Qualidade Total do mundo da produção material para o âmbito das políticas educacionais expressas no estatuto epistemológico do Progestão-AM propõem-se três questões norteadoras:

(1) Quais as condições históricas que permitiram o aparecimento e aplicação da teoria da Qualidade Total no mundo da produção empresarial e sua transplantação para o âmbito das políticas públicas educacionais?

(2) Como se configura a incorporação dos fundamentos da teoria da Qualidade Total às novas tecnologias de administração do processo de trabalho do trabalho docente propostas no estatuto epistemológico do Progestão-AM?

²² O processo de mudança na base produtiva do sistema do capital, ocorrido em resposta à crise do modo de acumulação fordista que se desenvolvera a partir da década de 70, provocou uma reconfiguração da relação entre capital e trabalho, reformulando o processo de crescimento de países de capitalismo periférico como o Brasil. Em decorrência disso o sistema financeiro internacional se alterou radicalmente e a divisão internacional do trabalho entre corporações, países e regiões etc. foi profundamente redesenhada. O poder de investimento no mundo ficou sobre a tutela de vinte bancos internacionalizados. A reconstrução e reestruturação das economias nacionais ocorreram seguidas de um forte processo de reafirmação do poder dos governos, de vitória e hegemonia das novas idéias conservadoras do pensamento neoliberal e, por conseguinte, da reconfiguração do papel do Estado. Segundo Fiori (apud OLIVEIRA, 2004, p. 78) “combinou-se o pensamento neoliberal com os fundamentos da acumulação flexível do capital” e obteve-se um conjunto de fundamentos teórico para materializar o processo de reestruturação produtiva. Compreendemos que o processo histórico denominado de reestruturação é o próprio movimento resultante da interação recíproca entre a estrutura (relações sociais de produção na sociedade civil) e a superestrutura (o Estado, ou sociedade política) do qual surgem, em consequência, ou como resultado, as profundas mudanças na organização da base produtiva do sistema do capital e a reorganização da educação escolar pública para atender essas mudanças.

(3) Quais as conseqüências da aplicação consciente, tecnológica, dos fundamentos da teoria da Qualidade Total expressos no estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre o processo de trabalho docente e sobre o processo ensino-aprendizagem?

Os três questionamentos propostos anteriormente serviram como sustentáculo para orientar o processo de pesquisa sobre a política pública educacional do Estado do Amazonas expressa no Progestão-AM. Para compreender o processo de construção desta política se fez necessário o estudo dos documentos oficiais produzidos pelo CONSED, pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), procurando conexões, relações e eixos comuns com a tecnologia da teoria da Qualidade Total.

5. Objetivos

Geral

- Compreender o Progestão-AM enquanto novo paradigma administrativo das escolas públicas de Educação Básica do Estado do Amazonas dentro do contexto histórico no qual se materializaram os fundamentos do neoliberalismo no âmbito das políticas públicas educacionais.

Específicos

- Entender o contexto histórico que propiciou o aparecimento e utilização dos fundamentos, métodos, técnicas e protocolos da Qualidade Total no âmbito das políticas educacionais e das relações pedagógicas;

- Identificar as políticas públicas para a Educação Básica evidenciando a utilização das novas tecnologias na administração escolar, destacando a incorporação das ferramentas da teoria da Qualidade Total;

- Analisar o Progestão-AM com vistas a explicar a materialização do conjunto de técnicas, processos, métodos e instrumentos da Qualidade Total expressos nessa experiência sobre o processo de trabalho docente e sobre o processo ensino-aprendizagem.

6. Aspectos teórico-metodológicos

Embora reconhecendo não só a existência, mas também, a importância de princípios fundados na metafísica optamos, neste estudo, por uma interpretação de grande alcance e intensidade capaz de apreender radicalmente o problema sócio-educacional do Amazonas que se põe ao nível do concreto por meio da aplicação do estatuto epistemológico da Qualidade Total expresso no Progestão-AM. O que subjaz na base dessa interpretação?²³

O pesquisador é produto de suas representações, de suas idéias etc.. O caminho pelo qual este desvela o objeto é, também, fruto do esforço científico de sua própria consciência entendendo como se cria a realidade humano-social. Por isso, o método é o ato de intencionalidade do pesquisador na compreensão de sua própria realidade. Dessa maneira, também nos ensina Pinto (apud FREIRE, 2005):

[...] o método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata metódica (p. 63).

Para maior clareza, é imprescindível, então, destacar que a maneira pela qual a realidade humano-social é apreendida e, por conseguinte, reproduzida espiritualmente e racionalmente determina o próprio significado desta realidade. Neste sentido, não nos provoca interesse apenas compreender a realidade humano-social, mas verificar como esta realidade enquanto totalidade concreta é criada a partir do momento que o capital se constitui em

²³ O método histórico-crítico aliado às técnicas de pesquisa adotadas aqui tem o compromisso de desvelar o real aparente do Progestão-AM para se chegar ao real concreto que são as múltiplas materializações da política educacional fundada na teoria da Qualidade Total num contexto sócio-político e cultural marcado pela globalização da economia e pelas novas tecnologias aplicadas sobre o processo de trabalho para a produção de trabalho excedente (mais-valia). Neste sentido, toda a ciência seria supérflua se a aparência, a forma das coisas, fosse totalmente idêntica a sua natureza. Daí porque, a busca de explicações verdadeiras para o que ocorre no real não vai se der através do estabelecimento de relações causais ou relações de analogia, mas sim no desvelamento do real aparente para se chegar ao real concreto. A ciência é ao mesmo tempo a revelação do mundo e a revelação do homem como ser social, levando em conta o papel da cultura e do trabalho que, em cada momento histórico, apresentam a possibilidade de expansão e aquisição de conhecimentos, pretendendo ultrapassar o nível da descrição dos fenômenos isolados, para chegar a sínteses explicativas; estas sínteses, por sua vez, sugerem novas relações, novas buscas, novas sínteses, que realimentam o processo do conhecimento na busca incessante da verdade (PÁDUA, 2002). O movimento histórico de transplantação e aplicação consciente dos fundamentos da teoria da Qualidade Total nas políticas públicas educacionais materializadas pela SEDUC tem nos mostrado que houve uma significativa redução da força humana de trabalho docente.

determinante dos núômenos sociais.

Por isso, mesmo reconhecendo as outras relações sociais, privilegiamos na nossa abordagem histórica o modo de produção da vida material, e, é tomando como postura esta análise dialética que entendemos o Progestão-AM como uma estratégia de reestruturação do sistema escolar público do Amazonas, subordinando-o a reprodução das relações sociais capitalistas no intuito de perpetuar o velho dualismo educacional.

A abordagem histórica nos permite inferir que o Progestão-AM não representa uma ruptura com o PEGEAM²⁴. Pelo contrário, demonstra que as diferentes formas históricas de sociabilidade provocadas pelas demandas do processo de acumulação de capital são reproduzidas agora como um enfoque da democratização da educação, mas que na verdade tem na sua essência a crença de que pela educação é possível realizar a reestruturação do

²⁴ Não diferente do cenário internacional e nacional o Estado do Amazonas entrou timidamente no projeto educacional neoliberal no ano de 1997 quando na administração do secretário José Melo de Oliveira, foi adquirido um projeto de implantação da Gestão pela Qualidade Total (GQT) junto a Fundação Christiano Ottoni (FCO) da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para 19 escolas estaduais de Manaus (v. tab. 01). Esta administração implantou, também, dois projetos: o primeiro composto por três barcos que levariam cursos de formação continuada para os professores dos municípios mais distantes da capital do Amazonas (Projeto Luz do Saber); o segundo chamou-se Projeto Centro de Excelência Profissional do Amazonas (CEPs-AM) e foi implantado em três escolas estaduais. Em 2000, dando continuidade ao movimento da Qualidade Total na educação, o então secretário Darcy Humberto Michilles implantou o Projeto de Excelência da Gestão Escolar do Amazonas (PEGEAM) para mais 26 escolas (v. tab. 02). Desse modo, tanto o GQT (1997) quanto o PEGEAM (2000) foram programas do governo do Estado do Amazonas fundados no estatuto epistemológico da Qualidade Total e tão presente foi essa filosofia administrativa na SEE que através da Lei N.º 2.600 de 4 de fevereiro de 2000, o então Governador do Estado Amazonino Armando Mendes altera a estrutura organizacional e a nomenclatura da secretaria de educação, passando a mesma a chamar-se de Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). Ao final do ano de 2000, Vicente de Paulo Queiroz Nogueira assume a secretaria e generaliza os fundamentos da Qualidade Total tanto na estrutura organizacional da SEDUC quanto nas das escolas. Em 2003, a consultora da FCO que implantou a Qualidade Total Rosane Marques Crespo Costa dá continuidade às ações do secretário anterior, instituindo o Prêmio Estadual de Gestão Escolar com ênfase na competitividade entre as escolas. Em 2006, a secretária Vera Lúcia Marques Edwards assume a pasta com o propósito de ajustar a educação escolar pública à proposta neoliberal da Lei 9.394/96, bem como de romper com o modelo de gestão pela Qualidade Total (GQT), implantando a proposta pedagógica de gestão democrática do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (denominado neste estudo de Progestão-AM) em duzentos e sessenta escolas estaduais de nove municípios da rede pública. O conceito ideológico de gestão democrática que se encontra expresso no estatuto epistemológico do Progestão-AM ancora-se sobre os quatro princípios essenciais da epistemologia da técnica da Qualidade Total na educação: (1) o controle do processo de trabalho docente por meio da aplicação consciente, tecnológica, do paradigma administrativo da Qualidade Total sobre o tempo de duração e a quantidade de tarefas executadas pelos trabalhadores docentes numa jornada de trabalho (ou seja, são tarefas distribuídas em horas-aula e em horas-atividades que excedem às 20 horas do contrato de trabalho); (2) o envolvimento, (3) a motivação e (4) a integração de todos os trabalhadores docentes em todas as atividades escolares que materializam tanto no tempo quanto no espaço o novo conceito de trabalho escolar consignado no estatuto epistemológico do Progestão-AM. O novo (e velho) conceito de trabalho escolar que se materializa como resultado da aplicação consciente, tecnológica, dos fundamentos teórico-epistemológicos do Progestão-AM sobre o processo de trabalho docente é o ponto central dessa estratégia neoliberal que transforma a escola dando-lhe uma nova qualidade, uma nova função e uma nova concepção, adequando-a, como nos ensinam Abreu (2001), Marçal (2001) e Penin (2001), às novas necessidades oriundas da sociedade do conhecimento. Nossas pesquisas nos levam a inferir que o motivo aparente que vez com que a SEE adotasse a Gestão pela Qualidade Total (GQT) foi provocar um ‘choque de gestão’ sobre os processos escolares capaz de melhorar os indicadores de qualidade da educação (ou seja, as taxas de aprovados, de reprovados e de abandono escolar) que, até o ano de 1997, tinham alcançado índices alarmantes em relação aos dos outros estados da federação. Só que o movimento histórico de substituição do modelo de Gestão pela Qualidade Total (GQT) pelo modelo do Progestão-AM recai sobre a mesma base de motivos só que com outra matriz epistemológica. Isso significa que a aplicação consciente, tecnológica, dos conceitos-ponte controle, envolvimento, motivação, integração como ordenadores das relações pedagógicas possibilita ao administrador da escola dar uma nova qualidade ao processo de trabalho docente o que, teoricamente, melhoraria os indicadores de qualidade da educação e oportunizaria aos discentes maior competitividade no mercado de trabalho. Se considerarmos que no sistema do capital o desemprego surge como corolário do aperfeiçoamento do processo de trabalho. Portanto, a diferença histórica entre o GQT, o PEGEAM e o Progestão-AM se dissolvem mediaticamente, tendo em vista que a história se repete primeiro como tragédia e, em seguida, como farsa.

sistema produtivo do capital.

A abordagem histórica ajudou-nos a compreender que os programas de governo fundados estatuto epistemológico da Qualidade Total que surgiram sob o manto insofismável da globalização são demonstrações que o Estado capitalista impõe a classe trabalhadora uma nova adaptação a um novo contrato social. É nessa perspectiva que nos esforçamos para analisar o Progestão-AM como produto e produção do novo de produção flexível de capital.

Essa abordagem histórica permitiu-nos apreender intelectualmente que a transplantação ideológica da Qualidade Total do campo empresarial para o campo educacional como estratégia de melhoria da qualidade é um subterfúgio para disciplinar o trabalhador da educação, para que seu raciocínio desenvolva-se consoante a cultura organizacional da qualidade neoliberal, formando novos hábitos e aptidões ligadas aos novos métodos de produção e trabalho.

É uma abordagem que nos auxiliou a compreender que o Progestão-AM se materializa e é materialização de um conjunto de ferramentas, procedimentos e técnicas fundadas na noção de competência como ordenadora das relações sociais e produtivas que ocorrem no âmbito escolar. É, portanto, uma proposta pedagógica centrada num modo de regulação que consiste em adequar o comportamento dos indivíduos ao funcionamento de um regime de produção.

Este modo de tratar a realidade humano-social possibilitou-nos o entendimento que no mundo da produção material antes que o trabalho objetivado realize a mais-valia que nele foi cristalizada durante o processo no qual foi consumida a força de trabalho, do trabalhador assalariado já lhe foi surrupiada esta parte do trabalho não-pago (trabalho excedente). Portanto, o estatuto epistemológico do Progestão-AM é uma estratégia para produzir trabalho excedente.

A concepção de história não-linear, preocupada com as contradições inerentes as relações humano-sociais determinadas pelo valor-de-troca, proporcionou-nos entender que a tecnologia é sempre uma mediação, representa a ação inventada pelo homem, e logo a seguir repetida continuamente, para atender a uma exigência do processo produtivo. A Qualidade Total, expressa no estatuto epistemológico do Progestão-AM, é uma tecnologia ideologizada pelo capital.

O que subjaz na base disso? A tecnologia é o conhecimento abstraído do fazer, ao passo que o operário é a corporificação humana da técnica. No entanto, no modo social de produção capitalista estes conceitos têm significações ideológicas. O primeiro se põe ao nível

da matéria pelo aumento do rendimento do trabalho, organizando o sistema produtivo para que funcione com máxima eficiência, o que vem a ser o aumento da servidão do trabalhador.

Pode-se dizer, então, que no modo de produção capitalista o ato ou efeito de racionalizar, cuja essência é tornar o processo mais lucrativo, é uma ideologia da tecnologia. Neste sentido, a racionalização do trabalho docente tem como objetivo medir a eficiência do sistema educativo pela simples produtividade quantitativa e qualitativa da força de trabalho. Uma das determinações históricas da racionalização capitalista é a Qualidade Total.

Por outro lado, racionalizar o sistema escolar público do Amazonas, por meio do currículo expresso no Progestão-AM, significa, também, submeter à educação das maiorias a um processo de alienação generalizada a que chamam educação de qualidade, realmente limitada exclusivamente ao adestramento fundado num processo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades básicas para tornar os discentes empregáveis.

Os aspectos aqui apresentados não se propõem a subsumir o real concreto ao abstrato, mas explicitar o Progestão-AM partindo da totalidade na qual este modelo se materializa. É, portanto, um desdobramento da coisa por intermédio de sínteses elaboradas através da pesquisa bibliográfica e documental como ferramentas de uma lógica do pensamento que se propõe a compreender o Progestão-AM, o objeto da pesquisa por meio de outra interpretação.²⁵

A pesquisa bibliográfica nos colocou em contato direto com estudiosos que submeteram à crítica a Qualidade Total no campo empresarial e sua transposição para o âmbito das políticas educacionais e das relações pedagógicas, viabilizando uma reorganização de categorias de conteúdo que, ainda, permaneciam obscuras e que, por conseguinte, não se cristalizaram suficientemente para deslindarmos a Qualidade Total como um conjunto de técnicas para produção de excedente.

²⁵ Dentro dessa lógica que também é dialética, entender o estatuto epistemológico do Progestão-AM (o novo, o objeto) é reduzi-lo à Qualidade Total (o velho), pois a realidade não é interpretada mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento (KOSIK, 2002, p. 35). Isso porque, a proposta pedagógica expressa no Progestão-AM é a antítese da proposta fundada na teoria do Capital Humano, tendo em vista que os conceitos operacionais da categoria sociedade do conhecimento aparecem no projeto pedagógico como diretrizes para o perfil de saída do discente para o mercado de trabalho, isto é, uma “formação polivalente e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócios e organismos internacionais e nacionais que os representam” (FRIGOTTO, 2003, p. 31) (grifo nosso). É evidente que após a implementação do Progestão-AM no sistema público de ensino do Estado do Amazonas não haverá aumento do incremento salarial na remuneração dos gestores tendo em vista que os mesmos sendo professores, pedagogos, merendeiras, vigias etc. já foram percebidos com um aumento irrisório devido às reivindicações realizadas pelo movimento de greve que se realizou durante o recesso do meio do ano letivo de 2005; nem tão-pouco o aumento da produtividade do pólo industrial da Zona Franca de Manaus, pois não existem postos de trabalho suficientes para absorver os novos trabalhadores oriundos da etapa final do Ensino Médio; e, nem estes trabalhadores receberam na instrução escolar média um ensino voltado para o desenvolvimento de tecnologias que viabilizem um incremento de produção. Portanto, a tese da educação de Qualidade Total é o constructo ideológico do capitalismo globalizado que com sua visão neoclássica marginalista postula a superação do conflito de classes por intermédio da chamada revolução gerencial.

Essa interlocução foi importante porque nos possibilitou entender que os princípios da Qualidade Total dizem respeito à organização tecnológica dos processos materiais de produção. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003) salientam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p. 183).

A opção pela pesquisa bibliográfica é o pleno emprego da atividade mental do pesquisador, realizando cognitivamente a teoria e buscando na prática a compreensão de que na essência desta nova relação de trabalho expressa no Progestão-AM, cujo caráter distintivo é a colaboração competente, entendida como a qualidade do serviço prestado, está à maximização das taxas de ocupação dos trabalhadores da educação como meio para a produção da mais-valia relativa.²⁶

A pesquisa bibliográfica é vital, sobretudo, nas ciências sociais porque mais do que resultados temos discussões que só apreendemos pela leitura crítica, assídua e disciplinada o que possibilita a produção em si de uma personalidade teórica própria num movimento de superação dos níveis descritivos, repetitivos e dispersos no intuito de apresentar textos originais. É na perspectiva de ascensão do conhecimento empírico ao efetivo que analisamos a Qualidade Total no campo educacional.

Pode-se sintetizar, então, que a pesquisa bibliográfica é a técnica usada como ponto de partida para a construção teórica do conhecimento efetivo sobre as mediações e as múltiplas determinações que produzem e explicam as relações humano-sociais sob a égide do capital. Nesse sentido, a técnica é, essencialmente, o reflexo do próprio processo de

²⁶ Para Oliveira (2004), a essência desta relação decorre da grande capacidade de adaptação da mão-de-obra aos novos esquemas de rotação de tarefas. Ressalta, ainda, que no Brasil isso significou a dilapidação e, por vezes, a extinção da rede de direitos e garantias sociais duramente conquistadas pelos trabalhadores e trabalhadoras no auge do período de estabilidade da base de acumulação e regulação fordista/keynesiana. Em linhas gerais, uma das táticas da política de Qualidade Total é a de que a harmonia existente na fábrica, na empresa tem que ser reproduzida na escola mediante a qualidade coletiva das equipes de trabalhadores docentes que efetivam o trabalho de maneira solidária e competente. O que compõe a categoria trabalho? Nossas pesquisas nos levaram a entender que não é somente o ensino – como outrora fora nos idos dos anos da década de 70 até meados dos anos 80, mas também outras atividades que o trabalhador docente é coagido ou cooptado a fazer em decorrência da utilização do estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre as relações sociais de produção que ocorrem no âmbito escolar. O supracitado estatuto epistemológico está fundamentado num dos princípios últimos do ohnismo que “é tornar possível a redução de pessoal cada vez que houver uma redução da demanda, assim como exigir mais horas de trabalho aos que ficarem empregados” (MARCELINO, 2004, p. 84) (grifo nosso). . No modo de produção capitalista, “qualidade significa apenas a vontade de empregar muito trabalho em pouca matéria, aperfeiçoando o produto ao extremo, isto é, a vontade de especializar-se para um mercado de luxo” (GRAMSCI, 2001, p. 373). O atual sistema racionalista de produção e acumulação flexível de capital cria novos otimizadores de exploração da mais-valia, em um novo contexto no qual o saber e o saber-fazer do trabalhador tornaram-se não só a matéria-prima, mas, também, a própria mercadoria. Neste sentido, Silva (2000) analisa a transposição ideológica do modelo neoliberal de qualidade fundada na Qualidade Total para o campo das políticas educacionais e das relações pedagógicas como uma manifestação histórica do nexos dialético entre a sociedade política e a sociedade civil. Neste sentido, acrescenta, ainda, o autor que tal transposição significou os dois momentos de dominação apontados por Gramsci (apud SILVA, 2000): “a dominação econômica – subordinação do trabalho ao capital e a dominação ideológica – subordinação intelectual” (p. 311).

hominização do pesquisador enquanto sujeito da totalidade na qual está inserido o objeto de pesquisa.

A ascensão do conhecimento baseado na experiência e na observação, metódicas ou não, ao conhecimento do objeto no conjunto de suas propriedades e síntese de múltiplas determinações é um processo que primeiro se apropria das representações primárias do objeto e que, depois, se objetiva na análise de toda a complexidade do mesmo. Neste processo, categorias e conceitos constituem-se nas ferramentas de apreensão das determinações que nos permitem penetrar no tecido mais profundo que constitui a realidade investigada.

Podemos dizer que para que a referida ascensão se objetivasse utilizamos, também, a pesquisa documental que se realizou a partir dos nove módulos do Progestão-AM produzidos pelo CONSED. Nesse sentido, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, porém, enquanto a pesquisa documental se valeu de materiais que ainda não tinham recebido nenhum tratamento analítico, esta se utilizou das contribuições dos diversos autores sobre qualidade e Qualidade Total em educação.

Apesar de reconhecermos nossas limitações quanto aos fundamentos técnicos que norteiam a pesquisa documental, ou seja, conhecimentos de biblioteconomia, documentação etc., consideramos para este estudo o conjunto de obras sobre a Qualidade Total, escritas por autores consagrados, em épocas diversas, consideradas fontes primárias para o entendimento das múltiplas relações entre a Qualidade Total em educação e a proposta de educação expressa no estatuto epistemológico do Progestão-AM.

A opção por esta técnica de pesquisa deve-se ao entendimento de ela permitir a consulta a documentos oficiais que mostram o estatuto epistemológico do Progestão-AM, possibilitando analisar as informações destes com aquelas obtidas por intermédio da pesquisa bibliográfica. Neste sentido, “a pesquisa documental é uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (ANDRÉ, 1996, p. 39) (grifo nosso).²⁷

A ciência só será ciência se utilizada como um meio para libertar o homem do invólucro mítico que o encerra, fazendo-o livre através do exercício de uma práxis transformadora, de uma ação onto-crítica. Dessa maneira, a “investigação se fará tão mais

²⁷ Para a realização deste estudo utilizamos as seguintes fontes: (1) as teses de doutorado e as dissertações de mestrado que analisaram a partir de uma perspectiva histórica e crítica a Qualidade Total e a Qualidade Total em educação por se constituírem em acuradas revisões bibliográficas e investigações científicas originais. Como consequência do método de pesquisa utilizado para este estudo é importante destacar, ainda, que na construção deste trabalho científico foi utilizada a tese de doutorado do próprio orientador por ser a única até o presente momento a utilizar as categorias metodológicas do método dialético (práxis, totalidade, contradição, mediação etc.) e as categorias de conteúdo utilizadas na pesquisa da Qualidade Total e da Qualidade Total em educação; (2) os meios audiovisuais, bem como os nove módulos que compõem a preestruturura do Progestão-AM.

pedagógica quanto mais crítica e tão crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade, se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE, 2005, p. 116).

7. Estruturação do estudo

O estudo aponta que o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão-AM) está veiculado organicamente à materialidade histórica das relações de produção delineadas sob a nova base de acumulação de capital e, em particular, a organização tecnológica dos processos de produção fundados na filosofia da Qualidade Total. É, portanto, um programa de formação de administradores escolares, cuja episteme foi construída com base nos pressupostos da sociedade do conhecimento, que se embrutece como tecnologia ideologizada pelo capital.

Na primeira parte, nomeada O aperfeiçoamento da epistemologia da técnica como solução para a linha de maior resistência do capital: a Qualidade Total como norma geral para a produção de trabalho excedente estuda o referido paradigma como um conjunto sistêmico de técnicas voltadas para a melhoria da qualidade do processo de produção de trabalho excedente por meio da aplicação do conceito de multifuncionalidade à força de trabalho. Trata-se de um paradigma administrativo que utiliza a ciência da técnica para a mais rápida produção flexível de mais-valia relativa.

Na segunda parte, intitulada As novas tecnologias na gestão escolar para um ensino público de “Qualidade Total”: o Progestão-AM como perpetuação da apologética neoliberal da qualidade na educação analisa, historicamente, a referida proposta como uma estratégia do Estado Neoliberal para reestruturar a educação pública do Estado do Amazonas de acordo com uma tecnologia que objetiva aumentar a produtividade e a competitividade da educação por meio da Qualidade Total. É, portanto, um novo modo de subordinação da educação às necessidades do capital.

Na terceira parte, cognominada As políticas públicas do Estado para a Educação Básica no contexto histórico da ditadura do capital: o retorno as teses da teoria do Capital Humano examina alguns aspectos do contexto histórico da ditadura do capital como maneira de compreender as efeitos da materialização do conjunto de técnicas, processos, métodos e instrumentos da teoria da Qualidade Total expressos no estatuto epistemológico do Progestão-AM

tanto sobre o processo de trabalho do homem-docente quanto sobre o processo ensino-aprendizagem do homem-discente.

Para submetemos à crítica a maneira como o Progestão-AM organiza o processo de trabalho docente a partir das formulações teóricas da Qualidade Total, consideramos duas premissas: (a) na totalidade das relações sociais de produção que se materializam no espectro de incontrolabilidade do capital flexível “a organização do processo produtivo tem como objetivo central a acumulação ampliada do capital por meio da mais-valia relativa” (SILVA, 2000, p. 20); e (b) a produção de mais-valia relativa ocorre tanto na esfera da produção material como na esfera da produção educativa, como nos ensina Max (2005).

Já no sentido de submetemos à crítica a maneira como o Progestão-AM ordena o processo ensino-aprendizagem e às relações educativas a partir da noção de competência, tomamos em conta duas premissas: (a) a aplicação consciente, tecnológica, da Qualidade Total se coaduna à noção de competência para instituir nas relações educativas os princípios da produção flexível de trabalho excedente; (b) a ordenação do processo ensino-aprendizagem a partir da noção de competência transforma o sistema público escolar num meio de formar trabalhadores flexíveis adaptados aos sistema produtivo do capital.

As páginas que se seguem submetem à crítica dialética as radicais modificações que estão ocorrendo na base material da sociedade capitalista e, em particular, suas múltiplas repercussões na materialidade sócio-educacional do Amazonas a partir da transplantação para a educação dos conceitos operativos da nova base ideológica do capitalismo globalizado. Para tanto, faz-se necessário compreender que quando o aparelho ideológico do Norte introduz as diretrizes democráticas do Progestão-AM no sistema público de ensino isso não significa que esteja rompendo com os pressupostos da Qualidade Total.²⁸

²⁸ As estratégias limitadas no tempo de gerenciamento e racionalização do sistema público escolar a partir da aplicação consciente, tecnológica, do conjunto de formulações teóricas ancoradas na concepção da Qualidade Total são o próprio movimento de acumulação ampliada de capital sendo viabilizado pela reestruturação das relações sociais de produção que envolve os docentes, os discentes e dirigentes. Nesse aspecto, Gómez (1995) esclarece que todas as exigências do sistema produtivo que se transformam em ganância de lucro mostram como fetiche a percepção da tendência ao avanço técnico como sendo uma necessidade social agenciada pelo capital. Daí porque, a aplicação consciente, tecnológica, dos princípios e fundamentos da teoria da Qualidade Total expressos no estatuto epistemológico do Progestão-AM institui nos processos escolares o princípio da eficiência produtiva por meio da noção de competência como ordenadora das relações de trabalho e das relações educativas. O que se põe ao nível do concreto no espectro de incontrolabilidade do capital flexível é que os indivíduos do campo da produção espiritual, educacional são tão produtivos como aqueles trabalhadores assalariados que compõem os microcosmos produtivos do Pólo Industrial de Manaus (PIM).

1. O APERFEIÇOAMENTO DA EPISTEMOLOGIA DA TÉCNICA COMO SOLUÇÃO PARA A LINHA DE MAIOR RESISTÊNCIA DO CAPITAL: A QUALIDADE TOTAL COMO NORMA GERAL PARA A PRODUÇÃO DE TRABALHO EXCEDENTE.

O caráter histórico da técnica e de seu progresso, nas condições capitalistas de seu emprego, não pode nem deve ser compreendido senão do ponto de vista do capital que a utiliza, antes de tudo e, sobretudo, como um dos elementos da relação de exploração que se estabelece entre capitalistas e trabalhadores assalariados. As modificações ocorridas nas técnicas da produção contribuem ou, ao menos, podem contribuir para a ampliação quantitativa e qualitativa da mais-valia relativa extraída. É neste sentido que vamos esclarecer a Qualidade Total como tecnologia ideologizada pelo capital.

1.1. A teoria da Qualidade Total no mundo da produção material: uma nova epistemologia da técnica voltada para a extração da mais-valia.

O que entendemos por epistemologia da técnica? Qual a relação entre a epistemologia da técnica, a tecnologia e a exploração do trabalho? No contexto histórico das relações de produção capitalista a extração de sobretrabalho se deve ao aumento da produtividade ou intensidade do trabalho. Neste sentido, o desenvolvimento destas relações de produção capitalista está atrelado ao processo revolucionário de transformação da técnica produtiva e organizativa do processo de produção. Isso ocorre como nos lembra Marx (2005, p. 578), porque a produção capitalista é essencialmente produção de mais-valia.

O capitalismo é um modo peculiar de produção, pois neste a produção se autojustifica e se estabelece como um fim em si mesmo: a acumulação de capital. Desse modo, Romero (2005) considera que a divisão entre concepção e execução contribuiu para que o trabalho intelectual torna-se produtivo e, dessa maneira, que a “ciência interferisse diretamente no processo de produção” (p. 104) criando uma epistemologia da técnica voltada para extrair da força de trabalho a maior quantidade possível de mais-valia pelo prolongamento da jornada de trabalho ou pela revolução total dos processos técnicos de trabalho e das combinações sociais.

Assim sendo, compreendemos que o processo revolucionário de transformação da técnica produtiva e organizativa do processo de produção capitalista ocorre mediante a

utilização da tecnologia enquanto epistemologia da técnica. Ou seja, mediante o uso da tecnologia, como nos ensina Marx (apud LOPES, 2000), “enquanto ciência social objetivada e apropriada pelo capital e não pelo trabalhador” (p. 141) para aumentar a produção de valores-de-troca e da mais-valia relativa por meio da redução do trabalho necessário com “métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário” (MARX, 2005, p. 578) do trabalhador.

O processo revolucionário de transformação da técnica produtiva e organizativa do processo de produção capitalista, isto é, do modo tecnológico de produção de valores-de-troca, ocorre porque no sistema capitalista o capital separa o homem da técnica, destruindo o condicionamento recíproco entre o processo produtivo existencial e a concepção dialética da técnica, própria da realidade do homem enquanto ser heterótrofo que produz para viver e, produzindo-se, concebe métodos eficazes aproveitando-se da propriedade dos corpos para transformá-los em máquinas a serviço desse fim, como nos leciona Pinto (2005, p. 195).

De acordo com Pinto (2005), “a tecnologia será sempre uma mediação, representa a ação inventada pelo homem, e logo a seguir repetida prolongadamente, para atender a uma exigência do processo produtivo” (p. 209). Contudo, compreendemos que no contexto histórico do sistema capitalista de produção, a tecnologia, além de assumir feições particulares, medeia às relações sociais estabelecidas entre os sujeitos colocados a serviço do capital: o capitalista e o trabalhador. Desse modo, a eficiência do segundo tornar-se-á a eficácia do primeiro, pois a este interessa, apenas, extrair mais-valia absoluta e relativa do trabalho executado pelo segundo.

Dessa feita, fizemos algumas considerações que norteiam o nosso entendimento da epistemologia da técnica enquanto tecnologia ideologizada pelo capital, criada para extrair mais-valia absoluta e mais-valia relativa do trabalho realizado pelo homem no contexto das relações de produção capitalista. É, portanto, ingenuidade compreender a tecnologia fora do contexto onde as transferências de valor e mais-valor estabelecem relações diametrais e antitéticas entre os que são proprietários dos meios de produção e da tecnologia e aqueles que só possuem como propriedade sua força de trabalho.

Em entendimento recíproco com nossas pesquisas, Coriat (apud Romero, 2005) entende que

[...] a tecnologia deve ser considerada frente às relações de produção de cada formação social específica. Não se deve, portanto, apreender uma teoria geral da tecnologia desvinculada das condições sociais e históricas. Comumente se considera a tecnologia um

meio de economizar trabalho em geral, independente da formação social em questão. No capitalismo, contudo, as tecnologias como vêm em Marx, apresenta-se como método de extração da mais-valia relativa, desse modo, diferentes de todas as formações sociais precedentes. [...] No capitalismo, a técnica não é apenas um instrumento do processo de trabalho, como ocorria nas formações sociais pré-capitalistas, mas um instrumento do processo de valorização, implicando e determinando uma relação específica de domínio e de exploração do trabalhador – aquela da subsunção real –, que decorre das próprias condições econômicas e do emprego dos meios de produção. [...] A idéia de um progresso tecnológico no capitalismo deve ser vinculada simplesmente à maior extração de sobretrabalho, independente se essa maior extração é devida ao aumento da produtividade do trabalho ou apenas a sua maior intensidade (p. 123-4).

A tecnologia ideologizada pelo capital potencializou o desenvolvimento do sistema de produção capitalista. Isto ocorreu porque a produção do valor-de-uso tornou-se impiedosamente subordinada aos imperativos do valor-de-troca sempre em expansão progressiva, transformando-o num poder auto-sustentado, como leciona Mészáros (2004). Porém, a tecnologia não é em si usada para realizar a disjunção estrutural entre o valor-de-uso correspondente às necessidades humanas e a produção orientada para o valor-de-troca; ela se embrutece com um propósito dado por uma determinada direção, certa política.

No plano da própria temporalidade do capitalismo, Marx (apud ROMERO, 2005) nos ensina que “a própria relação de produção gera uma nova relação de hegemonia e subordinação” (p. 95); e, é justamente por causa desta nova relação de hegemonia e subordinação que a tecnologia torna-se epistemologia da técnica, cuja política direciona deterministicamente o valor-de-uso da força de trabalho para as finalidades de conservação e de aumento do capital pela extração de trabalho excedente. Para isso, o capital desenvolve e tecnifica a ciência aplicada, introduzindo-a no processo de trabalho, transformando-a em força produtiva do próprio capital, em tecnologia.

Segundo Pinto (2005) isso ocorre porque a tecnologia empregada no processo de produção de objetos materiais utilitários, de objetos artísticos e de ideais é concebida para satisfazer uma necessidade que é própria do regime de produção a que está submetida. Daí porque no sistema do capital a tecnologia é utilizada pelos grupos detentores do poder para aumentar o rendimento do processo de produção mediante a transformação de todo tempo livre das massas populares em tempo de trabalho à custa do prolongamento absoluto e relativo da jornada de trabalho.

O emprego diretivo da tecnologia nas relações sociais que se manifestam no processo de trabalho capitalista tem conseqüências funestas sobre a totalidade da humanidade, pois ao mesmo tempo em que transforma o tempo vital da grande massa de indivíduos da classe dos trabalhadores em tempo de trabalho que excede ao necessário para a reprodução da força de

trabalho empregada (ou seja, em trabalho excedente), produz tempo livre para a classe social que dispõe dos meios de produção em razão de se encontrar em posição social distinta. Esta antítese é necessária e superável²⁹.

Outro aspecto do emprego direto da tecnologia sobre o processo produtivo material é que o mesmo só se põe ao nível da matéria submetendo o trabalho ao capital e reprimindo o próprio desenvolvimento intelectual e profissional do trabalhador. Nesta situação existencial de alienação do trabalho, inverter-se tanto a relação entre o homem e o resultado exteriorizado de sua ação produtiva quanto à relação entre o homem e o processo de trabalho, bem como a relação entre o homem e a técnica que é pressuposto de sua ação criativa. O processo de hominização é reduzido à sua dimensão cultural.

Isso ocorre porque no sistema do capital a técnica não é apenas uma dimensão do *modus faciendi* materializado no processo de trabalho, mas uma dimensão do processo de valorização que implica e determina um efeito sobre as relações sociais. Sobre os efeitos do uso da tecnologia sobre as relações sociais ocorridas no processo de produção, seja-nos permitido grafar uma passagem da obra *Elementos fundamentais para a Crítica da Economia Política* citada por Enguita (1993) na qual Karl Marx (1818-1883) nos ensina que

[...] na medida em que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva torna-se menos dependente do tempo de trabalho e da quantidade de trabalho empregado, que o poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que por sua vez – sua *powerful effectiveness* [sua poderosa eficácia] – não tem relação alguma com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, dependendo antes do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação desta à produção. [...] O roubo de tempo de trabalho alheio, sobre o qual se funda a riqueza atual, aparece como uma base miserável comparado com este fundamento, recém desenvolvido, criado pela grande indústria mesma (p. 300).

²⁹ Segundo Marx (apud ENGUITA, 1993) “à criação de trabalho excedente por um lado corresponde por outro à criação de menos trabalho, de ociosidade relativa (ou, no melhor dos casos, trabalho não produtivo). Em relação a toda a sociedade, a criação de tempo disponível também é, pois, criação de tempo para produção científica, artística etc. De modo algum corresponde ao curso do desenvolvimento social que é porque um indivíduo satisfaz sua necessidade que ele cria agora um excedente; em vez disso, ocorre que se obriga um indivíduo ou classe de indivíduos a trabalhar mais do que o necessário para a satisfação de sua necessidade – porque se o trabalho excedente está em um lado, o não-trabalho e a riqueza excedente estão do outro lado. Na realidade o desenvolvimento da riqueza existe unicamente nestas antíteses; potencialmente, seu desenvolvimento constitui a possibilidade de abolição destas antíteses” (p. 300). Nesta citação o corifeu da práxis deixa clara a importância da diminuição da jornada de trabalho como condição *sine qua non* para a recomposição do processo de hominização do homem, ou seja, quando o homem novamente tiver o controle absoluto sobre o processo de trabalho e a produção não estiver como finalidade exclusiva. Estas são pressupostos da superação do modo de produção capitalista e, por conseguinte, o assentamento da pedra angular de uma sociedade socialista. Qual o fundamento para que possa ocorrer na prática esta superação? Como fundamento de transição o corifeu da práxis indica que “o trabalho excedente da massa deixou de ser condição para o desenvolvimento da riqueza social, assim como o não-trabalho de uns poucos cessou de sê-lo para o desenvolvimento dos poderes do intelecto humano. Com isso se desequilibra a produção fundada no valor de troca, e tira-se do processo de produção material imediato a forma da necessidade premente e o antagonismo. Desenvolvimento livre das individualidades e, portanto, não redução do tempo de trabalho necessário com vistas a obter trabalho excedente, mas em geral redução do trabalho necessário da sociedade a um mínimo, ao qual corresponde então à formação artística, científica etc. dos indivíduos graças ao tempo que se tornou livre e aos meios criados para todo” (idem, p. 300).

O capital só desenvolve a ciência privando o trabalhador da consciência plena sobre o processo de trabalho e capturando ou tentando capturar a subjetividade operária para seu projeto hegemônico. Este desenvolvimento, responsável pela inversão entre sujeito e objeto no processo de produção, inicia-se com a combinação de muitos trabalhadores parciais em trabalhador coletivo no período da manufatura; prossegue quando o princípio subjetivo deixa de ser a “máquina viva” cedendo lugar para o sistema automático de máquinas, até o momento em que o processo de produção torna-se um verdadeiro imperativo tecnológico.

Em termos gerais, a lógica do referido desenvolvimento da epistemologia da técnica, ao longo do processo histórico de desenvolvimento do sistema produtivo do capital, não pode e nem deve ser tomada como um processo uno, idêntico e contínuo, sem qualquer ruptura, mas, sim, como um *modus operandi* e hegemônico do próprio capital voltado unicamente para extração da mais-valia. Desse modo, também pensa Romero (2005), quando diz que os modos como o capital

[...] constrói sua hegemonia no ambiente produtivo (no chão da fábrica) são os mais diversos e atualmente estão em profunda transformação. O despotismo aberto, mais presente no fordismo, tem cedido espaço a formas mais sutis de cooptação, através de CCQs (círculos de controle de qualidade), substituição da linha de montagem por ilhas de produção, sindicatos-empresa, câmaras setoriais etc. (p. 128).

Partindo destas considerações iniciais, entendemos que a partir da crise dos seis níveis compósitos da estrutura hegemônica político-ideológica do modo fordista de acumulação de capital e regulação do sistema de trocas e intercâmbios da força de trabalho – e, por conseguinte, das especificidades de sua tecnologia ideologizada –, surgiu à teoria da Qualidade Total, então fundada, como nos instrui Cabral Neto e Silva (2001), na “qualidade sociopsicológica do trabalhador coletivo” (p. 25) que guarda em si fundamentos científicos aplicados na combinação de modos rígidos e flexíveis de extração da mais-valia relativa.

Esta teoria surge, também, como um novo modelo de gerenciamento e organização do processo de produção de valores-de-troca cujo conteúdo compreende um conjunto orgânico de métodos que buscam otimizar tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentarem à produtividade, a qualidade dos produtos, a eficiência dos processos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e a taxa de lucro. Ou seja, é um modelo cuja filosofia sistêmica imprime a divisão e organização do trabalho vivo e do trabalho morto uma intercambiação de modos rígidos e flexíveis de aumentar o trabalho excedente e encurtar o

trabalho necessário.

Considerando, como nos ensina Marx (apud ROMERO, 2005), que “só a produção capitalista transforma o processo produtivo material na aplicação da ciência na produção, na ciência posta em prática” (p. 127), logo os princípios da epistemologia da técnica contidos de modo aparente na teoria da Qualidade Total foram sendo construídos a partir de um conjunto de descobertas ocorridas no século XX. Nesse sentido, Silva (2000, p. 33) nos ensina que, nos Estados Unidos, estas podem ser categorizadas em quatro etapas distintas: a inspeção, o controle estatístico da qualidade, a garantia de qualidade e a gestão estratégica da qualidade.

Em seu sentido original, assinalam Silva (2000), Gentili (2001) e Marshal Junior (2003), a referida teoria assume, dentro do processo de produção de valores-de-troca, a forma de inspeção. Porém, Garvin (apud MARSHAL JUNIOR, 2003, p. 19) salienta que no início do século XX, Frederick Winslow Taylor deu mais legitimidade a esta atividade sistematizando-a como tarefa a ser executada por encarregados com o intuito de aumentar a produção sem diminuir a qualidade do que era produzido. Nesse aspecto, “a noção tayloriana de inspeção prenuncia o conteúdo do que depois seria denominado controle de qualidade” (GENTILI, 2001, p. 130).

Ao compreender a trajetória histórica da teoria da Qualidade Total no mundo da produção material e sua posterior transplantação para o mundo da produção educativa, Silva (2000), nos ensina que a referida idéia constitui e é constituída num processo histórico e não num desenvolvimento seqüencial e que, portanto, origina-se numa materialidade marcada pela necessidade de fabricar peças padronizadas e intercambiáveis. Nesse sentido, Marshal Junior (2003) esclarece que o controle estatístico da qualidade surgiu no período em que a garantia da qualidade se fez presente em ambientes de produção em massa.³⁰

³⁰ Em meados da década de 20 observou-se o primeiro movimento conceitual do controle estatístico de processo (CEP) no interior das fábricas. A Bell System e a sua unidade industrial de itens de telefonia (Western Electric) criaram um departamento de engenharia de inspeção para lidar com os problemas criados pelos defeitos de seus produtos e pela falta de coordenação de seus departamentos. Georg Edwards e Walter A. Shewhart foram os responsáveis por este processo. Essa materialidade ficou conhecida como o período da garantia de qualidade, no qual esta passou a ser vista como responsabilidade da gerência. Em 1924, o matemático Walter A. Shewhart criou o ciclo PDCA (plan, do, check, act), desenvolveu os gráficos de controle e, alguns anos depois, H. F. Dodge e H. G. Romig produziram as tabelas de inspeção por amostragem, caracterizando o início do controle estatístico da qualidade. A filosofia de melhoramento contínuo (kaizen) possui como sua mais conhecida representação o ciclo PDCA idealizado por Shewhart e desenvolvido por Walter Edwards Deming. Trata-se de uma ferramenta de gerenciamento para a melhoria contínua e sistemática na organização do trabalho, consolidando a padronização de práticas laborais de todos os envolvidos no processo de produção de valores-de-troca. Baseia-se numa filosofia de melhoramento contínuo e possui quatro fases: (1) Plan – definir metas e objetivos ⇨ (2) Do – educar e treinar os trabalhadores no local de trabalho envolvidos direta e indiretamente na execução de quaisquer tarefas relacionadas com a produção ⇨ (3) Check – verificar se os resultados obtidos com as tarefas executadas são aqueles que foram planejados ⇨ (4) Act – agir corretivamente sob duas circunstâncias. Em outras palavras, o controle estatístico da qualidade incorpora elementos tanto da racionalização tayloriana, principalmente no que diz respeito ao estudo dos tempos e movimentos na execução das tarefas, como da organização das, como nos ensina Marshal Junior (2003). É a aplicação destas ferramentas de gerenciamento sobre o processo de trabalho que caracteriza todo o processo de invenção que é próprio do uso da tecnologia nas relações sociais de produção com o intuito de produzir sobretrabalho.

A partir de estudos realizados sobre as metamorfoses no processo de produção de capital e suas repercussões no mundo da produção material, compreendemos a Qualidade Total como um conceito difuso que foi apropriado e metamorfoseado pelos intelectuais orgânicos do capital para desenvolvê-lo de acordo com as necessidades específicas de cada área onde o mesmo será aplicado e, assim, relacioná-lo com as premissas de realização do próprio capital. A variabilidade de aplicações do conceito qualidade fez com que a tecnologia a ela relacionada assumisse formas específicas para adequar o processo de acumulação de capital a nova base tecnológica.

No mundo da produção material de valores-de-troca, onde o valor-de-uso foi submetido ao valor-de-troca, ou seja, onde os produtos acabados devem ser produzidos não mais para atender as necessidades do homem, mas a própria produção e reprodução do capital, a qualidade possui uma relação significacional (não ontológica) com os objetos relacionados às premissas de realização do próprio capital. Daí porque o espectro de aplicabilidade deste conceito estar intimamente relacionado aos aspectos técnicos organizacionais, aos métodos de produção de bens de consumo, assim como a própria produção de mais-valia.

No que diz respeito à aplicação da ciência aos aspectos técnico-organizacionais do modo de produção, Garvin (apud MARSHAL JÚNIOR, 2003) leciona que o conceito de qualidade desdobra-se em cinco abordagens, dentre as quais se destacam dois conceitos transcendentais (1) e cinco operacionais, sendo que estes são doutrinados de acordo com os objetos relacionados às premissas de realização do próprio capital, isto é, de acordo com o produto, com o usuário, com a produção; e, principalmente, com relação à realização do valor-de-uso. Nesse sentido, o referido autor apresenta o espectro de aplicação do conceito de qualidade do seguinte modo:

[...] (1) uma condição de excelência que implica ótima qualidade, distinta de má qualidade. Qualidade é atingir ou buscar o padrão mais alto em vez de se contentar com o malfeito ou fraudulento (TUCHMAN, 1980, p. 38). Qualidade não é uma idéia ou uma coisa concreta, mas uma terceira entidade independente das duas anteriores; embora não se possa definir qualidade, sabe-se o que ela é (PIRSIG, 1974, p. 185). (2) [Qualidade disciplinada pelo produto] Diferenças de qualidade correspondem a diferenças de quantidade de algum ingrediente ou atributo desejado (ABBOTT, 1955, p. 127). Qualidade refere-se às quantidades de atributos sem preço presentes em cada unidade com preço (LEFFLER, 1982, p. 956). (3) [Qualidade disciplinada pelo usuário] Qualidade consiste na capacidade de satisfazer desejos (EDAWARDS, 1968, p. 37). Na análise final do mercado, a qualidade de um produto depende de até um ponto ele se ajusta aos padrões das preferências do consumidor (KUEHN e DAY, 1962, p. 101). Qualidade é adequação ao uso (JURAN, 1974, p. 2). (4) [Qualidade disciplinada pela produção] Qualidade quer dizer conformidade com as exigências (CROSBY, 1979, p. 15). Qualidade é o grau em que o

produto específico está de acordo com o projeto ou especificação (GILMORE, 1974, p. 16). (5) [Qualidade disciplinada pelo valor-de-troca] Qualidade é o grau de excelência a um preço aceitável e o controle da variabilidade a um custo aceitável (BRON, 1982, p. 16). Qualidade quer dizer o melhor para certas condições do cliente. Estas condições são: a) o verdadeiro uso e o b) o preço de venda do produto (FREIGENBAUM, 1961, p. 1) (p. 28) (grifo nosso).

A partir do momento histórico em que, na produção capitalista, o valor-de-uso do produto acabado tornou-se impiedosamente subordinado aos imperativos do valor-de-troca, o conceito de qualidade adquiriu status de corpo teórico-cultural de um projeto hegemônico comprometido não só com a reestruturação do modo de produção em si, mas com o processo no qual é ultrapassado o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capitalista é substituído por um equivalente. Assim, o espectro de aplicações do conceito de qualidade, no mundo da produção material, torna-se uma nova tecnologia de extração da mais-valia.

Mas, onde está a relação entre os conceitos de qualidade e o processo de produzir mais-valia? O próprio espectro de aplicações do conceito de qualidade ao modo de produção capitalista é essencialmente, na economia política, a própria prática dos fundamentos da teoria do valor. Este valor, no processo de produção capitalista, está ligado tanto ao valor-de-uso da força de trabalho – que, por sua vez, só tem valor capital no processo no qual esta é consumida como valor-de-troca, como capacidade de produzir mercadorias (forma abstrata dos valores-de-uso); como a capacidade de produzir valor excedente, isto é, de produzir mais-valia.

A prática dos fundamentos da teoria contidos no espectro de aplicações do conceito de qualidade é a própria epistemologia da técnica voltada, unilateralmente, para a produção de valores-de-troca (mercadorias) e, também, produção de mais-valia relativa. Essa nova tecnologia assume feições distintas justamente porque o próprio conceito de qualidade possui como vimos, anteriormente, relação com as premissas de realização do próprio capital. Daí, a razão pela qual a qualidade, no contexto das relações de produção, estar associada à eficiência da força de trabalho na execução de determinadas tarefas envolvidas com o produto acabado.

Assim sendo, a força de trabalho transformar-se-á, por meio da tecnologia ideologizada pelo capital, em duas formas importantes para a personificação do capital: num mero insumo da produção e concomitantemente num fator que potencializa o trabalho útil. Daí porque a eficiência da força de trabalho no processo de produção capitalista ser materializada por uma ciência aplicada muitas vezes traduzida por um conjunto de métodos, técnicas, teorias, etc., mas que na sua essência é a tecnologia ideologizada e desenvolvida

pelo capital. Sua historicidade está especificamente relacionada aos meios de comando do capital sobre o trabalho.

Nesse sentido, Marx (2003) compreende a própria temporalidade do capitalismo, enquanto um modo peculiar de produção, que se estabelece diferencialmente dos outros modos pela aplicação da ciência no processo de produção. Diz, ainda, o autor que

[...] dentro do processo de produção, conquistou o capital o comando sobre o trabalho, sobre a farsa do trabalho em funcionamento, ou seja, sobre o próprio trabalhador. O capital personificado, o capitalista, cuida para que o trabalhador realize sua tarefa com esmero e com grau adequado de intensidade. O capital transforma-se, além disso, numa relação coercitiva, que força a classe trabalhadora a trabalhar mais do que exige o círculo limitado das próprias necessidades. E, como produtor de laboriosidade alheia, sugador de trabalho excedente e explorador da força de trabalho, o capital ultrapassa em energia, em descomedimento e em eficácia todos os sistemas de produção anteriores fundados sobre o trabalho compulsório direto. De início, o capital submete o trabalhador ao seu domínio nas condições técnicas em que se encontra historicamente. Não modifica imediatamente o modo de produção. A produção da mais-valia, [...] por meio de simples prolongamento do dia de trabalho, ocorreu, por isso, independentemente de qualquer modificação no processo de produção (p. 356).

A temporalidade da reestruturação do modo de produção de trabalho excedente é algo inerente ao sistema de produção capitalista. Isto ocorre porque todo o conhecimento e o saber-fazer (técnica) próprios da força de trabalho são utilizados como resposta para mostrar a eficiência ou não do conhecimento aplicado no processo de produção de valores-de-troca, estão voltados ao aperfeiçoamento do novo tipo de saber produtivo ao mesmo tempo em que são potencializadores do valor-de-uso da própria força de trabalho, pois ao capitalista interessa não somente produzir mercadorias, mas também sobretrabalho (mais-valia).

Toda ciência desenvolvida e aplicada pelo capital no processo de produção capitalista, lembra-nos Napoleoni (apud ROMERO, 2005, p. 196), é um tipo de ciência desenvolvida em determinadas condições e para determinados fins. É, portanto, uma ciência que torna os homens privados da própria ciência (pois está fora deles) e, por conseguinte, subordina-os à coisa na qual a própria ciência está incorporada, ou seja, a produção de valor e valor excedente. Por isso, compreendemos a teoria da Qualidade Total como uma nova epistemologia da técnica do mundo da produção material desenvolvida para a extração de mais-valia absoluta e relativa.

É do nosso entendimento que a totalidade dessas aplicações no sistema de produção capitalista define o próprio modo de produção. Nesse sentido, se a produção capitalista não é somente produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia por meio dos

processos técnicos de trabalho e das combinações sociais. Por conseguinte, no modo de produção capitalista a própria ciência aplicada (a tecnologia) tornar-se-á capital. Ou seja, transformar-se-á em um meio pelo qual (e no qual) o próprio capital realiza seus fins, ao mesmo tempo em que atrela o desenvolvimento da epistemologia da técnica para tal.

Essa subsunção da epistemologia da técnica ao próprio capital acontece porque no sistema capitalista de produção, todas as coisas relacionadas direta e indiretamente com o processo de produção, inclusive a própria força de trabalho, só estabelecem relações umas com as outras através do intercâmbio como coisas mercantis, como mercadoria, como valor-de-troca. Por isso, o desenvolvimento da ciência aplicada está atrelado ao modo de produção e às próprias transformações que ocorrem na base material do capitalismo desde o início, razão pela qual Braverman (1989) nos ensina que:

[...] nos últimos vinte e cinco anos do século XIX, começou o que Landes chamou a
exaustão das possibilidades tecnológicas da Revolução.7j”1ú2:;)7DD“x2jj7“2D“:7””4QtN2)2:71:j1“C
etãã

valorização.³¹

Considera Silva (2000), em um estudo realizado alhures sobre o CEPs, que “a idéia da Qualidade Total não é uma idéia administrativa nova” (p. 20). O entendimento histórico funda-se no “passado como fonte de iluminação de aspectos do presente que permanecem obscuros” (idem, p. 21) (grifo nosso). Daí porque compreendemos que os fundamentos da teoria da Qualidade Total conhecidos por ‘círculos de qualidade’ e ‘integração de todos os trabalhadores aos objetivos da empresa’ já tinham sido postulados por Elton Mayo (apud BRAVERMAN, 1989) quando concluiu que

[...] o comportamento de um indivíduo no seio da fábrica não pode ser previsto antes do emprego como base em testes de laboratório e verificação pormenorizada de suas capacidades mecânicas. [...] as motivações dos trabalhadores não podiam ser compreendidas numa base puramente individual, e que a chave de seu comportamento reside nos grupos sociais da fábrica. Com isto, o estudo da habitação dos trabalhadores a seu trabalho transferia-se do plano da Psicologia para o da Sociologia (p. 128) (grifo nosso).

No sistema capitalista de produção, o aumento da produtividade do trabalho, a partir da jornada de trabalho coletivo, é um dos objetivos que vem sendo logrado historicamente por

³¹ No capitalismo globalitarizado a Qualidade Total pretende ser o instrumento de revolução do processo de produção de valor e mais-valor. Nesse processo a qualidade, a produtividade e a competitividade tornam-se premissas para a realização do processo de valorização do próprio capital. Com relação ao processo de produção a referida teoria pretende garantir a qualidade dos produtos acabados, porém o objetivo proclamado não condiz com um dos fundamentos do próprio processo de valorização do capital: a diminuição do tempo de circulação das mercadorias. Nesse sentido, é-nos importante lembrar que Gramsci (2001), ao analisar o americanismo e o fordismo, já nos alertava que tudo que pode ser reproduzido, ou seja, tudo que pode ser fabricado em série entra no domínio da quantidade e, conseqüentemente, não se pode falar em qualidade enquanto critério racional. No que diz respeito à teoria da Qualidade Total enquanto método do processo de produção de mais-valia cabe-nos ressaltar que essa tecnologia avançada contém elementos de diferentes teorias, dentre as quais citamos, a partir da análise de Francisco Filho (2006), os quatorze pontos de Willian Edwards Deming, dos quais colocaremos aqui aqueles que ainda não foram mencionados (v. nota-de-rodapé, p. 6): [Segundo Ponto] recusar os níveis de atraso, defeitos e falhas da mão-de-obra, fazer bem feito, de uma única vez, com zero defeito ou falhas; as idéias devem ser encaradas como uma religião. Com a qualidade há um aumento da produtividade; [Quarto Ponto] reduzir ao mínimo o número de fornecedores. Não se deve trabalhar somente com o fator preço, a qualidade deve ser exigida do fornecedor, assim como a pontualidade. Um número menor de fornecedores que atenda as especificações pode contribuir bastante para o sucesso; [Sétimo Ponto] forçar a supervisão a auxiliar as pessoas a fazerem melhor o serviço. Contribuir para os novos métodos e técnicas, estimulando as pessoas no ambiente de trabalho franco, leal, justo etc.; [Nono Ponto] romper barreiras entre os departamentos. O trabalho deve ser feito em equipes e a interação entre as equipes deve ser constante. A resolução de problemas é dever de todos; [Décimo Ponto] eliminar o uso de metas numéricas, evitando a geração de frustrações. Utilizando higiene e segurança; [Décimo primeiro Ponto] utilizar a estatística para melhorar a qualidade e a produtividade, com padrão; [Décimo segundo Ponto] ter orgulho do que faz. Não pode existir estrelismo, egoísmo, autoritarismo e ceticismo. Vestir a camisa da empresa é muito importante. Trabalhar não só por obrigação, mas por prazer; [Décimo terceiro Ponto] instituir programas de educação e treinamento, que devem ser contínuos. A capacitação deve ser feita em serviço. Devem-se buscar sempre novos métodos e novas tecnologias. A visão é ampla e a dinâmica social deve ser acompanhada; [Décimo quarto Ponto] definir claramente o comportamento da alta administração com a qualidade e a produtividade, para realizar os 13 pontos anteriores. Deve haver convergências de objetivos, troca de experiências, treinamento constante, atualização, estímulo à pesquisa e à inovação, com estimulação e participação de todos, inclusive a alta administração (grifo nosso). Nesse sentido, Antunes (2004) leciona que os referidos pontos associam-se de maneira orgânica, ao ponto de apresentarem uma determinada lógica e, assim, desempenhar um papel decisivo na reestruturação organizacional e tecnológica fundada em mecanismos que procuram o en

meio da força produtiva social do trabalho. A força produtiva do trabalho social materializa-se como trabalhador coletivo, conseqüentemente, a união de vários trabalhadores individuais trabalhando em regime de cooperação aumenta a produtividade. Isso acontece porque, segundo Marx (2003), a própria cooperação, entre outras coisas³², desperta a competição e a motivação entre os trabalhadores individuais e anima-os a produzir socialmente.

As motivações dos trabalhadores nos grupos sociais da fábrica, a chave descoberta pelo intelectual orgânico Elton Mayo sucessor de F. W. Taylor é algo que augures o corifeu da práxis compreendeu como o primeiro modo de extração da mais-valia relativa por meio dos efeitos da cooperação sobre a produção capitalista. Nesse sentido, Marx (2003) esclarece que a função de dirigir, superintender e mediar o processo de trabalho social para produzir um valor-de-troca (um produto) e, por conseguinte, o processo de produção de mais-valia é assumido pelo capital logo que o trabalho a ele subordinado torna-se cooperativo.

A direção despótica dada ao processo de trabalho cooperativo é condicionada pelo antagonismo inevitável entre o explorador (o capitalista) e a matéria-prima de sua exploração

³² Por que o regime de cooperação aumenta a produtividade? Segundo Marx (2003): a massa de mais-valia produzida por determinado capital é igual à mais-valia fornecida por cada trabalhador, multiplicada pelo número de trabalhadores simultaneamente empregados na produção de valor. Assim sendo, qualquer conjunto de trabalhadores empregados na produção de valor é apenas um múltiplo da unidade, um trabalhador. Desse modo, o regime de cooperação cria uma força produtiva nova denominada força coletiva. Nessa nova potência, o simples contato social, na maioria dos trabalhadores produtivos, provoca emulação entre os participantes, animando-os, estimulando-os, o que aumenta a capacidade de realização de cada trabalhador individual e isto é o fator responsável pelo aumento da produtividade. Qual o cerne dessa nova potência? A jornada de trabalho coletiva eleva a produtividade porque, segundo Marx (2003): "(I) eleva a potência mecânica do trabalho; (II) amplia o espaço em que atua o trabalho; (III) reduz o espaço de produção em relação à escala de produção; (IV) mobiliza muito trabalho no momento crítico; (V) imprime as tarefas semelhantes de muitos o cunho de continuidade e da multiformidade; realiza diversas operações ao mesmo tempo; (VI) poupa os meios de produção em virtude do seu uso em comum; (VII) empresta ao trabalho individual o caráter de trabalho social médio" (p. 382). Disso resulta uma grande quantidade de mais-valia produzida, haja vista que a economia dos meios de produção, no regime de cooperação, "altera a relação entre a mais-valia e capital total adiantado, isto é, a soma de suas partes constante e variável" (MARX, 2003, p. 378). Em outras conjunções, a cooperação capitalista altera a relação entre o excedente do valor do produto e o valor dos produtos consumidos na produção deste por que no processo de produção capitalista a única parte do capital total adiantado que muda a magnitude do seu valor é a sua parte convertida em força de trabalho. Isso ocorre porque esta parte é responsável pela reprodução do seu próprio equivalente e, além disso, proporciona um excedente, a mais-valia que pode variar de acordo com os vários arranjos sociais e métodos empregados na produção de valores-de-troca. Esclarece-nos, ainda, aquele que sentou a pedra angular das ciências sociais, que a cooperação já existia dantes do capitalismo, porém é com este que a mesma adquire feições particulares. Ou seja, a cooperação, nos ensina Marx (2003), é a primeira transformação que o processo de trabalho experimenta quando este realmente subordina-se ao capital e que, porventura, demarca historicamente a própria existência do capital. Isso se torna claro quando compreendemo-la a partir dessa passagem de O capital: "se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho [por meio do trabalhador coletivo] e daí tirar mais lucro" (MARX, 2003, p. 388). O lucro é extraído do trabalhador coletivo de duas maneiras. A primeira refere-se aos efeitos positivos que a jornada de trabalho coletivo oferece para o capital. A segunda, diz respeito a redução dos custos com a aprendizagem do trabalhador, pois a cooperação possibilitou ao capital decompor o processo de trabalho em tarefas simples segundo o grau hierárquico de sua formação. Isso fez com a força de trabalho fosse classificada em trabalhadores hábeis e inábeis, ou seja, aqueles cujos custos de aprendizagem foram reduzidos pela simplificação de sua função, e, aqueles outros cujos custos não existem, pois a função que desempenharam no processo de produção é deveras simplificada. Enfim, em ambos os casos como nos ensina Marx (2003), ocorre desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, "pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente" (p. 405). Portanto, o regime de cooperação dentro do sistema de produção capitalista é a forma primitiva de extração de mais-valia absoluta e relativa que se aprimora com o surgimento da indústria moderna, onde a tecnologia ideologizada pelo capital potencializa o referido processo de extração de sobretrabalho.

(a força de trabalho). Porém, na medida em que aumenta a quantidade de trabalhadores individuais simultaneamente empregados, cresce sua resistência, e com ela, necessariamente, a pressão do capital sobre o trabalhador coletivo (MARX, 2003). Por essa razão, “à medida que a cooperação amplia sua escala, esse despotismo assume formas peculiares” (idem, p. 384) que variam ao longo do processo de composição e recomposição do modo de produção de mais-valia.³³

³³ A interlocução com estudiosos das transformações do sistema capitalista, dentre os quais destacamos Braverman (1989), Coriat (1994), Lopes (2000), Silva (2000), Silva (2001), Gentili (2001), Gramsci (2001), Harvey (2004), Marcelino (2004), Romero (2005), assim como em Pinto (2005), nos levaram a compreender de maneira insofismável que no referido sistema para cada método de produção de valores-de-troca há um modo de produção de valor e mais-valor e, por conseguinte, uma tecnologia agregada a este último que surge à medida que o modo de acumulação e regulação anterior esgota suas possibilidades de coerência com os pressupostos do capital e sucumbe a incontornabilidade do mesmo. Assim sendo, ao analisarmos as fases materiais do capital monopolista a partir da substituição paulatina do modo de acumulação e regulação rígido pelo de acumulação e regulação flexíveis, percebemos que tanto os princípios da administração científica desenvolvidos pelo engenheiro norte americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) nas últimas décadas do século XIX, como as inovações tecnológicas e organizacionais que revolucionaram a indústria automobilística elaboradas por Henry Ford (1863-1947) são materializações da eterna luta travada pelos representantes do capital pela manutenção da lucratividade e controle ilusório sobre o próprio capital por meio do desenvolvimento tecnológico e científico da produção capitalista de mercadorias (valores-de-troca) e mais-valia com determinados graus de eficiência. Frederick W. Taylor elaborou, nas últimas décadas do século XIX, um influente tratado filosófico que descrevia com precisão como a produtividade do trabalho – enquanto categoria econômica da práxis produtiva do capital – poderia ser radicalmente otimizada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento. Em outras palavras, o tratado filosófico elaborado por Taylor sistematizava e controlava todas as etapas do processo de produção de modo que a racionalização dos tempos e movimentos levasse à eficiência das tarefas executadas pelos trabalhadores. O materialismo histórico geográfico de Harvey (2004) nos ensina que Henry Ford fundou um sistema produtivo sustentado “na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente rotinizado, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concebendo um controle quase inexistente ao trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo” (p. 123). Braverman (1989) entende que o taylorismo elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como uma necessidade absoluta para a gerência “o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples a mais complicada” (p. 86). Para isso, acrescenta o autor, foi necessário controlar o trabalho “através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho” (p. 98). Nesta concepção, a eficiência do trabalho é alcançada mediante o controle apropriado do tempo e dos movimentos executados pelo trabalhador quando o mesmo reproduz o valor de sua força de trabalho e em que produz a mais-valia. Ou seja, no taylorismo a eficiência metodológica ou o ritmo de trabalho desejado pelo capital ocorre mediante o desenvolvimento de métodos que racionalizam o tempo de produção pela sistematização dos movimentos executados pelos trabalhadores em cada tarefa realizada. Para Gramsci (2001), a racionalização tayloriana do trabalho e da produção representa a expressão histórica e brutal do capitalismo norte americano para criar, com rapidez prodigiosa e com consciência do objetivo jamais vista anteriormente, um novo tipo de trabalhador, um novo tipo de homem. O objetivo real da racionalização do trabalho e da produção de mercadorias e mais-valia proposta por Frederick Winslow Taylor foi o de “desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal” (GRAMSCI, 2001, p. 266). Ao contrário do taylorismo, porém com a mesma finalidade, o fordismo inaugurava não só sua funcional e eficiente esteira rolante sem-fim em 1914, mas um novo método de trabalho para criar, a partir do poder corporativo, um novo tipo de trabalhador, um novo tipo de homem e uma nova sociedade apoiada na democracia econômica de massa, como nos ensina Harvey (2004). A epistemologia criada por Henry Ford fundamentava-se na reestruturação do sistema de reprodução da força de trabalho combinado a uma nova política de controle e gerenciamento que conseguiu, de um só golpe, por meio da esteira transportadora sem-fim, impor um ritmo de montagem que dobrou e triplicou o índice das operações executadas, fazendo com que a força de trabalho fosse submetida a uma intensidade extraordinária de trabalho. A nova estética de produção fez com que os ofícios cedessem lugar para operações pormenorizadas e repetidas, e, os bônus individuais pagos aos trabalhadores como meio de incentivar a produção foram, a partir da implantação da esteira transportadora sem-fim, padronizados em níveis uniformes. Além disso, o positivismo de Henry Ford era tão latente que ele acreditava que um novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada do poder corporativo de regulamentação da economia como um todo, daí porque pagava em sua empresa um salário de cinco dólares por oito horas de trabalho no começo da Grande Depressão da década de 30 por que cria que isso aumentaria a demanda efetiva, recuperaria o mercado e restauraria a confiança da comunidade de negócios. Para Braverman (1989, p. 132) e Harvey (2004, p. 124), a tecnologia de linha de montagem p

É por isso que compreendemos os supracitados ‘grupos sociais da fábrica’ de outrora e os ‘círculos de qualidade’ da atualidade como modos operacionais de uma tecnologia elaborada para desenvolver e direcionar unilateralmente as potencialidades da força humana de trabalho para que possam servir ao capital. Isso porque, como alhures nos ensinou Silva (2000), a compreensão do passado nos serve como fonte de iluminação para os aspectos do presente status quo da teoria da Qualidade Total e a respectiva tecnologia a ela agregada que permanecem incógnitos se revelam diante dessa abordagem.

1.2. A Qualidade Total e produção de mais-valia relativa: a institucionalização da educação do trabalhador a serviço do capital flexível.

A tecnologia referente à teoria da Qualidade Total não guarda nenhuma relação com aquelas que outrora fizeram parte dos paradigmas tecnológico-organizacionais que a precederam? Ou seja, a respectiva tecnologia a ela agregada seria algo tão original que não guardaria elementos daquelas que a precederam? Quando Gramsci (2001) compreendeu os efeitos provocados no homem pela racionalização da eficiência proposta por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), e, as inovações estéticas no modo de produção elaboradas por Henry Ford (1863-1947) chegou à conclusão que, na realidade,

[...] não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexó psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo superior. Ocorrera inelutavelmente uma seleção forçada: uma parte da velha classe trabalhadora será impiedosamente eliminada do mundo do trabalho e talvez do mundo tout court (p. 266).

se transformam em meios de domínio e exploração sobre os produtores; são meios que mutilam os trabalhadores, tornando-os fragmentos de homens alienados, degradando-os ao nível de apêndices da máquina; são métodos que alienam a força de trabalho das potencialidades intelectuais do processo de trabalho na mesma proporção em que à ciência é incorporada nesta como força independente, como tecnologia; e, por último, são meios que transformam o tempo de vida dos trabalhadores em tempo de

smpto

Por essa lógica é que compreendemos o paradigma da Qualidade Total como a síntese de uma tecnologia ideologizada pelo capital que guarda em si e para si fundamentos da racionalidade produtiva. Esse paradigma guarda em sua tecnologia organizacional princípios da racionalização científica da eficiência do trabalho e da produção fundadas no controle sobre o trabalho exercido pelo controle da gerência sobre as decisões acerca dos modos e dos tempos do processo de produção coerentes com as modificações na base técnica do modo de acumulação flexível.

Qual o cerne do discurso hegemônico dessa fase mais recente de recomposição do modo de produção capitalista? De acordo com Silva (2001), a teoria da Qualidade Total foi historicamente se construindo aos poucos, materializando-se como um instrumento cultural num momento de crise do capitalismo. O cerne de seu discurso hegemônico é o controle da qualidade que surge, por sua vez, com a finalidade de obter o lucro através da produção em massa de valor e valor-excedente por meio das modificações ocorridas na base técnica do processo de produção.

A nova base técnica da produção fundada no controle da qualidade produziu como nos ensina Silva (2001), não só a situação de classe dos trabalhadores, mas também dividiu as nações entre aquelas que pensam a tecnologia e as que executam os trabalhos e fornecem não só a mão-de-obra, mas também matéria-prima para o desenvolvimento tecnológico daquelas outras. Essa nova base técnica de produção de valor e valor-excedente distingue-se por possuir uma filosofia sistêmica fundada em características distintas daquelas que compunham os sistemas embasados no taylorismo, fayolismo e fordismo.³⁴

³⁴ A nova base técnica de produção do capitalismo de acumulação e regulação flexíveis possui como principal fundamento uma filosofia de manufatura que combina qualitativamente elementos que consideramos antíteses daqueles que foram os pilares da organização tecnológica do trabalho e da produção fundadas no taylorismo e no fordismo. A filosofia de manufatura a que nos referimos baseia-se principalmente em produzir unidades necessárias do produto final (a mercadoria), no tempo necessário. De acordo com a análise de Coriat (1994), a referida filosofia sistêmica desenvolvida pelo engenheiro Taiichi Ohno a partir dos anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial, quando a empresa Toyota, hoje famosa por suas atividades na área automobilística, era, no essencial, fabricante de teares. Essa filosofia sistêmica, chamada de ohnismo, tem como princípios ordenadores e fundadores a auto-ativação por um lado e o método just-in-time por outro. O princípio da auto-ativação é alcançado quando são introduzidos dispositivos organizacionais que consistem na reintegração da gestão da qualidade nos atos elementares da exceção das operações executadas pela força de trabalho. Em outras palavras, esse princípio tem por objeto e fundamento últimos a assunção do controle de qualidade dos produtos pelos próprios postos de fabricação auferidos através da reintrodução das tarefas de controle de qualidade pelos próprios trabalhadores de cada posto de fabricação. Nesse sentido, seu traço central e distintivo, em relação ao taylorismo, é que em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a nova base técnica de produção vai avançar pela desespecialização dos profissionais para transformá-los não em trabalhadores parcelares, mas em trabalhadores multifuncionais, em força de trabalho polivalente. Trata-se aqui, também, como no taylorismo e no fordismo, de racionalização do trabalho fundada no ataque virulento ao saber complexo do exercício dos trabalhadores qualificados – o saber-fazer laboral próprio do homem enquanto ser que produz produzindo-se –, com fins de diminuir o poder da força de trabalho sobre o processo de produção e de intensificar o trabalho necessário por meio da aplicação do conceito de tempo partilhado. O princípio embutido no conceito de tempo partilhado foi desenvolvido por Taiichi Ohno como antítese dos conceitos de ‘tempo alocado’ fruto consequência da análise dos tempos e movimentos realizada por Frederick Winslow Taylor; e, do conceito de ‘tempo imposto’ criado pelos efeitos da esteira rolante transportadora sem-fim desenvolvido por Henry Ford. Para evidenciar a significação do conceito de tempo partilhado da nova base técnica de produção do capital sob regime de acumulação e regulação flexível é mister entender como os conceitos de tempo alocado e tempo imposto

Tomando como referência a compreensão formulada por Coriat (1994), podemos inferir que a referida base técnica de produção tem como elementos diferenciais a gestão da qualidade nos próprios postos de fabricação, a construção da flexibilidade no âmbito do processo de produção por meio de conjuntos moduláveis e transformáveis de ferramentas, e, primordialmente, a programação das encomendas e da fabricação de produtos variados em alto volume a partir das demandas do mercado. Essa base técnica de produção é construída sob uma tecnologia que compreende grande variedade de técnicas e processos.

A nova base técnica de produção funda-se na multifuncionalidade da força de trabalho para produzir valor e valor-excedente (mais-valia) através de um sistema complexo que combina e potencializa, de modo inédito, uma divisão manufatureira e funcional do trabalho, reduzindo o tempo de parada (down-time) e o tempo de preparação (set-up-time) de cada produto. Trata-se de um conjunto de instrumentos e técnicas que visam elevar a qualidade dos processos e dos produtos, associado a uma significativa redução de custos e elevação de produtividade pela intensificação do trabalho pela polivalência e automação nos postos de trabalho.³⁵

influenciou a articulação técnica e organizativa dos processos de produção de mercadorias e de mais-valia respectivamente relacionados à via taylorista e fordista. No taylorismo a eficiência do processo de produção de valor e valor excedente (mais-valia) é determinada pela eficácia de cada trabalhador individual em seu posto de trabalho, ou seja, o número de peças a produzir durante a jornada de trabalho – a produtividade – é mecanicamente determinado pelo método de execução de cada tarefa realizada por cada trabalhador. Esse método de racionalização do trabalho e da produção utiliza-se da análise dos microgestos e microtempos associados aos tempos de operação que ocorre em cada posto de trabalho. Disso decorre que o número de horas da jornada de trabalho é dividido pelo tempo alocado para executar cada tarefa que compõe o processo de produção como um todo. No fordismo o tempo alocado a cada trabalhador para executar cada tarefa se acha desde então incorporado estritamente no ritmo imprimido ao da esteira rolante, conseqüentemente, o tempo alocado transmutou-se em tempo imposto. Isso, certamente, leva-nos a inferir que o modo de produção, a articulação técnica e organizativa do processo de produção de valor e de valor excedente relacionado à referida se difere qualitativamente e quantitativamente da anterior

(R7)j"4QmR27)N2DjQn2BmPRQm24DRFBmN247RQ0N2AD7QaNDRE1QND7E RmPRa
a e divat64:"4RQdN2ê7R"D:"QaN:u al2D7)j""j

A nova base técnica está vinculada ao uso sistemático dos métodos e técnicas que compõem a teoria da Qualidade Total. O concreto real dessa tecnologia ideologizada pelo capital está sustentado na aplicação de métodos de controle da qualidade visando criar condições mais favoráveis para economizar tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentando a qualidade dos processos de fabricação, a produtividade, à taxa de lucro e a competitividade. A nova base técnica de produção fundada nos pressupostos da teoria da Qualidade Total é apresentada por Silva (2001) da seguinte maneira:

É a chamada filosofia de manufatura JIT – *just-in-time* –, ou seja, produção certa na hora certa. Ela é assim sintetizada: produção sem estoque; eliminação de desperdícios; manufatura de fluxos contínuos; esforço contínuo na resolução de problemas e melhoria contínua dos processos. As bases conceituais e lógicas desse modelo foram aplicadas na Toyota Motor CD e na Taiichi Ohno. É uma filosofia baseada nas novas tecnologias – microeletrônica, informática, química e genética – que se diferenciam das anteriores pelo domínio da informação sobre a energia (p. 36).

Oliveira (2004) nos traz uma contribuição complementar ao dizer que a técnica de produção de valor e mais-valia denominada de JIT – *just in time* – se diferencia das anteriores por ser uma produção que combina estratégia de produção com estratégia de mercado o que permite aos representantes do capital o aproveitamento completo da jornada de trabalho pela diminuição de todos os poros de tempo e movimento que porventura a linha fordista deixava escapar. Ou seja, é uma produção acionada pela demanda, com zero-estoque, zero-defeito e zero-desperdício.

A supracitada autora salienta, ainda, que os trabalhadores têm de estar prontos a desempenhar novas tarefas e a se moverem constantemente pela empresa em rotação, sem delimitação de posto, de tarefa e de lugar no processo de trabalho. Isto ocorre por que a nova base de produção combina autonomia, auto-ativação, desespecialização dos profissionais, multiespacialidade e trabalho em equipe (*team-work*). Esta combinação nos leva a inferir que o aproveitamento completo da jornada de trabalho permite ao capital se apossar do trabalho excedente absoluto e relativo.

capacidade de efetuar tarefas diferentes, de conduzir várias máquinas correspondendo a operações sucessivas, de gerir tanto a programação como o diagnóstico, a manutenção ou a qualidade do processo de fabricação são características do novo saber-fazer de cada trabalhador. Essas qualidades são, por sua vez, coordenadas sob o critério tipo de economia do tempo e do controle, no qual e pelo qual se faz a valorização do capital – produção de mais-valia absoluta e relativa que ocorre estritamente dentro da esfera da produção – por meio de modos de organização das tarefas executadas pelas equipes de trabalhadores organizadas em forma de 'U'. Trata-se, portanto, de uma tecnologia organizacional ideologizada pelo capital que combina quantitativamente e qualitativamente a implantação de máquinas (trabalho morto) e de uma nova organização do processo de trabalho em um grau diferenciado das vias anteriormente mencionadas, permitindo construir a eficiência da produtividade sobre a flexibilidade da força de trabalho e a quantificação da qualidade das tarefas executadas.

[...] (o tempo implícito em criar filhos e transferir conhecimento e bens entre gerações através de rede de parentesco) pode ser mobilizado para atender às exigências do tempo industrial, que aloca e realoca trabalho para tarefas segundo vigorosos ritmos de mudança tecnológica e locacional forjados pela busca incessante de acumulação forjados pela busca incessante de acumulação do capital (HARVEY, 1998, p. 188) (grifo nosso).

A nova base técnica de produção mobiliza protocolos e processos que garantem que cada tarefa realizada por cada trabalhador seja executada no menor tempo alocado e de modo que apresente à maior garantia quanto à qualidade do produto fabricado, conseqüentemente, a intenção é aperfeiçoar os tempos alocados de cada operação realizada na produção integrando os sobrecustos da ineficiência e os custos da não-qualidade ao preço final do produto. Para isso, esclarece Coriat (1993), foi elaborada uma bateria de ferramentas de gestão da qualidade que culmina nas diferentes técnicas ditas de Qualidade Total.³⁶

³⁶ Em relação às diferentes técnicas da Qualidade Total, Coriat (1989), nos esclarece que do lado nipônico as ferramentas de controle estatístico de qualidade foram desenvolvidas por Kaoru Ishikawa (1995) e que elas apenas ilustram o conceito de eficácia oriundo do princípio de desespecialização – polivalência – dos trabalhadores. Nesse sentido, Marshall Junior (2003) leciona também que Kaoru Ishikawa, pai do *Total Quality Control* (TQC) japonês, ficou conhecido por ter enfatizado os aspectos humanos do controle estatístico da qualidade, além de ter sido responsável pela implementação dos círculos de controle de qualidade (CCQ). O referido autor salienta, ainda, que cada trabalhador da empresa tem que estudar – de preferência no local de trabalho –, praticar e participar do controle da qualidade e que, conseqüentemente, com a participação de todos os colaboradores (trabalhadores), incluindo o presidente. Esse controle sistêmico da organização manufatureira e funcional do trabalho faz com que qualquer empresa ofereça produtos ou serviços melhores (de melhor qualidade) a um custo mais baixo, o que provoca um aumento das vendas, melhores lucros. As ferramentas da Qualidade Total utilizadas para a resolução de problemas são: fluxograma; folha de verificação; histograma; gráfico de Pareto; diagrama de causa e efeito; brainstorming e metodologia de resolução de problemas. A partir das orientações dadas por Marshall Junior (2003), algumas dessas ferramentas podem ser assim conceituadas: o fluxograma é uma representação gráfica que permite a fácil visualização hierárquica dos passos de um processo; o histograma é um gráfico de barras que mostra a distribuição de dados por categorias; a folha de verificação é utilizada para quantificar a frequência com que determinados eventos ocorrem num certo período de tempo; o gráfico de Pareto é um gráfico de barras, construído a partir de um processo de coleta de dados, da folha de verificação, que é utilizado quando se deseja priorizar problemas ou causas relativas a um determinado assunto; o diagrama de causa e efeito é uma representação das possíveis causas que levam a um determinado efeito; o brainstorming ou tempestade de idéias é um processo de grupo em que indivíduos emitem idéias de forma livre, sem críticas e no menor tempo possível (p. 87-104) (grifo nosso). Porém, a essa lista Marshall Junior (2003) acrescenta: as cartas de controle de variabilidade; o diagrama de dispersão; a estratificação; a matriz analítica de problemas ou fatores de risco – é conhecida como matriz GUT porque relaciona a gravidade (G), a urgência (U) e a tendência (T); 5W2H – representa as iniciais das palavras, em inglês, why (por que), what (o que), where (onde), when (quando), who (quem), how (como) e how much (quanto custa); 5W3H – acresce a anterior o terceiro agá de how many (quantos); a matriz de priorização de ações ou objetivos; análise do campo das forças – levanta os fatores que facilitam ou dificultam qualquer decisão. Mas, a que serviria esse conjunto de ferramentas? Pelo fato de terem sido inventadas para os fins determinados e determinantes da realização do capital fora da esfera da circulação, ou seja, na produção de valor e valor excedente. Fica evidente tratar-se de técnicas que em essência guardam um movimento dialético entre a valorização do conhecimento do trabalhador e uma maneira de controlá-los e adequá-los ao novo modo de produção. Em outras conjunções, num primeiro momento reduzem o modo de fazer dos trabalhadores aos fins pré-fixados no acervo das condutas herdadas do próprio modo de produção de valor e valor-excedente, a força de trabalho trabalha para o representante do próprio capital, e, dela espera a obtenção de lucro pela intensificação do trabalho. Daí porque a necessidade de ferramentas tão requintadas para garantir que os trabalhadores executem no menor tempo possível e com qualidade, o maior número de tarefas. Num segundo momento, não basta que os trabalhadores eficazes executem suas tarefas com eficiência para o capital, mas pensem para o capital, ou seja, pensem na melhor maneira de gerar lucro para o capitalista. As técnicas ditas de Qualidade Total são ferramentas desenvolvidas para que os capitalistas possam explorar com maior eficiência o trabalho excedente, encurtando o trabalho necessário com os métodos oriundos da aplicação dessas ferramentas que permitem produzir-se o equivalente ao ganho do trabalhador, isto é, aumentar o tempo em que os trabalhadores produzem mais-valia para a auto-valorização do capital. Os referidos métodos que se materializam na (e pela) aplicação das técnicas nada mais são do que a ciência aplicada pelo capital para variar a produtividade pela intensificação do trabalho. Daí conclui-se que a ciência aplicada à produção de mais-valia não é a ciência que libertará o trabalhador assalariado dos grilhões da incontrolabilidade do capital, ela é tecnologia ideologizada pelo capital e para o capital.

A Qualidade Total forja-se como modelo de gerenciamento num momento em que a obtenção de lucro exigiu profundas modificações na base técnica do modo de produção. Estas se baseiam numa filosofia de manufatura decorrente das novas tecnologias onde predomina o domínio da informação sobre a energia. A apropriação do esforço físico do trabalho vivo, ocorridos sistematicamente desde a primeira Revolução Industrial, é agora incrementada pela apropriação “do pensamento, das idéias e das informações produzidas e acumuladas a partir das experiências advindas do cotidiano na produção” (WOLF, 2004, p. 357).

Nesse sentido, a qualidade e, substancialmente, a Qualidade Total, é um parâmetro que se transforma historicamente segundo uma lógica produtivista e mercantil, definindo e delineando a fisionomia do capitalismo globalitarizado pelo capital flexível. Esta nova lógica produtivista e mercantil fez com que as estruturas e contratos sociais estabelecidos no período de acumulação e regulação fordista/keynesiano se transformassem num novo sistema social metabolizado pelo capital flexível sob um conjunto de estruturas de mercado que produzem mais-valia relativa em um regime de acumulação diferente dos anteriores.

Segundo Vasapollo (2005), o regime de acumulação flexível é caracterizado por uma confrontação direta com a inflexibilidade do fordismo, bem como com o sistema de regulação política e social do Estado de Bem-Estar Social. O novo regime de acumulação flexível do capital se assenta sobre uma base teórico-epistemológica na qual a conexão, a integração e a simultaneidade são viabilizadas pela ressignificação valorativa da utilidade da comunicação e do conhecimento no processo de produção como fatores responsáveis pelo aumento do lucro sem aumentar as quantidades produzidas.

O regime de acumulação flexível do capital é também caracterizado por um novo paradigma sistêmico de organização do processo de produção que se baseia numa menor rigidez do processo de trabalho fundamentado pela combinação da flexibilização da força de trabalho com uma legislação que favorece a capital (pelo aumento absoluto e o aumento relativo da jornada de trabalho) em detrimento dos direitos conquistados pelos trabalhadores assalariados no período de acumulação e regulação fordista/keynesiano. Na base deste novo processo de trabalho está a Qualidade Total.

Se considerarmos que no sistema do capital a produção é estritamente subordinada à valorização do capital e orientada para a riqueza alienante e reificada em consequência do significado fetichizado da propriedade, como nos ensina Mészáros (2003). Logo, a aplicação consciente, tecnológica, dos princípios expressos no estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre as relações sociais mercantilizadas e reificadas que ocorrem no processo de trabalho capitalista viabilizou (e viabiliza) o novo *modus operandi* do capital denominado por

Harvey (1998) de acumulação flexível.

Quando pensamos na qualidade do processo de produção capitalista de valor e mais-valia chegamos à seguinte síntese: a qualidade fundada na Qualidade Total agregada ao conceito de flexibilização³⁷ e desregulamentação trabalho assalariado é a antítese da qualidade inerente a racionalização tecnológica do processo de produção apoiada nos fundamentos do sistema taylorista e fordista, tendo em vista que enquanto o conhecimento do trabalhador teve um papel quase insignificante naquela fase histórica de acumulação rígida do capital, no novo regime de acumulação flexível do capital

[...] o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. [...] O controle do fluxo de informações e dos veículos de propagação do gosto e da cultura populares também se converteu em arma vital na batalha competitiva. A espantosa concentração de poder econômico na edição de livros, na mídia e na imprensa não pode ser explicada tão-somente em termos de condições de produção propícias a fusões nesses campos (HARVEY, 1998, p. 152) (grifo nosso).

O próprio movimento de acumulação flexível do capital pela apropriação de mais-valia absoluta ou relativa resultante da aplicação da tecnologia sobre as relações sociais de produção que ocorrem no processo de trabalho determina, em último exame, os contornos do novo nexos psicofísico dos trabalhadores. Isto significa que por traz da aplicação consciente, tecnológica, dos fundamentos da Qualidade Total está um novo processo de trabalho no qual os novos saberes, os novos conhecimentos do trabalhador serão expropriados para serem transformados em capital.

³⁷ Sabemos que a passagem do regime de acumulação inflexível do capital que se firmou no período fordista/keynesiano para modalidades mais flexíveis de acumulação ocorreu por meio das mediações espaciais e temporais, como nos ensina Harvey (1998). As mediações espaciais e temporais a que se refere o representante do materialismo histórico geográfico se puseram e se põem ao nível do concreto no sistema do capital por meio das múltiplas aplicações do conceito-chave flexibilização sobre a totalidade das relações sociais de produção de maneira sem precedentes históricos para os trabalhadores assalariados. Neste sentido, Vasapollo (2005) nos orienta que a aplicação do conceito flexibilização sobre o trabalho pode ser entendido como: (1) a liberdade por parte do representante do capital para despedir uma parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuam a níveis inaceitáveis; (2) a liberdade para o representante do capital quando a produção necessite reduzir o horário de trabalho ou recorrer a mais horas de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio; (3) a faculdade por parte do representante do capital de pagar salários mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para que ela possa participar de uma concorrência internacional; (4) a possibilidade do representante do capital subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); (5) a liberdade para destinar parte de sua atividade produtiva a empresas externas (terceirização etc.); (6) a possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado, entre outras figuras emergentes do trabalho atípico, diminuindo a quantidade de trabalhadores efetivos a índices inferiores a 20% do total da empresa. Neste sentido e dentro do conceito dialético de totalidade, consideramos importante ressaltar que todas as materializações decorrentes da aplicação do conceito flexibilização representam o próprio movimento de acumulação de capital em busca da capacidade máxima da ação produtiva do trabalhador dentro do processo de produção de mais-valia. Portanto, a aplicação consciente, tecnológica, dos fundamentos da teoria da Qualidade Total sobre as relações sociais de produção precariza a totalidade do viver social.

O modus faciendi do trabalhador polivalente decorrente da aplicação consciente, tecnológica, dos fundamentos da teoria da Qualidade Total sobre o processo de produção não representou e nem representará um maior controle do trabalhador assalariado sobre o processo de trabalho, nem o famigerado simulacro cultural da participação nos lucros da empresa. O que o uso do estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre as relações sociais mercantilizadas e reificadas representa é um novo processo de alienação do processo de trabalho e do saber do trabalhador ao capital.

É um novo processo de alienação distinto da via taylorista e fordista porque ao invés de proceder por meio da destruição dos saberes complexos do trabalhador e da decomposição da atividade produtiva em gestos elementares é construído sobre o novo condicionante ideológico cognominado de Qualidade Total. Contudo, o novo processo ataca os saberes complexos que são próprios do modus faciendi do trabalhador por meio do movimento de desespecialização dos operários o que, por conseguinte, liofiliza o exercício profissional e o poder de negociação que este mesmo exercício autorizava.

O novo processo de alienação das dimensões objetiva e subjetiva do processo de trabalho muda a qualidade o modo do trabalho de tipo predominantemente industrial como aquele cujo caráter acentuadamente intelectual se manifesta no resultado exteriorizado de sua ação pedagógica. Só que o processo conhecido como Qualidade Total interfere de maneira diferente no processo de hominização do trabalhador, desenvolvendo-o de modo unilateral e multifacetado. É um novo processo que guarda em si o antigo objetivo do representante do capital de racionalizar o trabalho.

Neste sentido, a aplicação consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico da Qualidade Total nas relações sociais que ocorrem no processo de produção se põe ao nível

Segundo Braverman (1987) a resistência ao processo de alienação ocorre porque o que o representante do capital compra não é trabalho, mas a qualidade inteligente e proposital da força humana de trabalho que lhe confere infinita adaptabilidade e que cria condições sociais e culturais para aumentar sua própria produtividade, de maneira que o excedente produzido pode ser continuamente ampliado. Só que a capacidade de ampliar o capital que tem a força humana de trabalho é limitada pelos fatores objetivos e subjetivos ligados ao trabalhador.

O novo processo de subsunção real do trabalho ao capital resultante do uso do estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre o processo de trabalho aumenta em grau máximo à condição de mercadoria do trabalho sob qualquer aspecto particular. Só que este mesmo processo de subsunção real que controla tanto o processo de trabalho quanto a força de trabalho e, também, potencializa a valorização do capital é limitado pelo aumento da sensibilidade da consciência humana com relação à contradição que se põe entre o trabalhador e o representante do capital.³⁸

O primeiro perde a liberdade de fazer para si a sua obra, de ter para si o resultado exteriorizado de sua ação produtiva, enquanto que o segundo, ao aplicar conscientemente o estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre o processo de trabalho conferindo-lhe maior eficácia, se apropria integralmente dos proventos da atividade exercida pelo trabalhador como propósito do próprio processo de ampliação do seu capital. Entretanto, as próprias condições objetivas e subjetivas da situação existencial que se materializam com a subsunção real do trabalho ao capital mostram o seu anverso.

³⁸ Segundo Pinto (1979) “ao se intensificar a tensão resultante de uma contradição existencial não necessária e, portanto, historicamente acidental, produz-se igualmente o aumento da sensibilidade da consciência humana com relação a essa contradição” (p. 232). Nesse sentido, podemos inferir que a intensificação do processo de trabalho docente causa pela aplicação, consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre as relações sociais que ocorrem no processo de produção escolar não causou um grande avanço pedagógico no processo ensino-aprendizagem como quer que pensemos os reprodutores do pensamento neoliberal, mas tanto de adequar a força de trabalho docente ao processo de acumulação ampliada do capital por meio da mais-valia relativa quanto de produzir corpos dóceis e submissos para produzir excedente no mercado. Sobre o aumento da sensibilidade da consciência subjetiva dos trabalhadores com relação ao processo de exploração de mais-valia, seja-nos permitido mencionar como exemplo os registros dos principais jornais de Manaus sobre a greve dos professores da rede pública do Estado do Amazonas que se deflagrou no dia 4 de julho de 2005: (1) no jornal a Crítica do dia 28 de julho a professora Jussara Carla Michiles se pronunciou da seguinte maneira: “O professor é, ao mesmo tempo: palhaço, estilhaço e bagaço. Estamos reivindicando um direito que é nosso. É inaceitável que uma categoria que tenha tanta importância na sociedade esteja sendo tão desvalorizada pelo Poder Público. Nós não recebemos o que seria justo para profissionais da nossa importância. Sabe qual é o nosso único pagamento? É quando vemos, depois de muito tempo, um aluno vir ao nosso encontro e dizer: Há quanto tempo, professora! Essa é a nossa única gratificação, porque em relação ao salário, não dá para contar com ele” (PRAZERES, p. C4, 2005); (2) o jornal a Crítica anuncia no dia 30 de julho de 2005: “Pressão de grevistas derruba secretária Vera Edwards – Demissão da secretária de Educação do Estado foi recebida com alegria no Sindicato dos Trabalhadores em Educação, que comanda greve de 26 dias”; (3) o jornal a Crítica anuncia no dia de 3 de agosto de 2005: “Do ponto de vista administrativo, a partir do dia 1º deste mês os 22 mil professores da rede pública estadual receberão R\$ 100 a mais nos salários, apesar da reivindicação da classe ser de um aumento real da ordem de 12%. Por conta da diferença salarial, o reajuste foi de 7%, para os doutores, até 25% para os servidores” (VALLE, 2005, p. C7). Passados quase dez anos da implantação da Qualidade Total na educação pública do Estado do Amazonas, eis o que se materializou como aumento da consciência dos trabalhadores docentes com relação ao processo de subsunção real do trabalho docente ao capital.

Se a aplicação consciente da Qualidade Total sobre o processo de trabalho tem como propósito potencializar a produção de mais-valia relativa por meio da flexibilização espacial e temporal da força humana de trabalho, traduzido pela maximização das taxas de ocupação dos trabalhadores, bem como de uma profunda desregulamentação do exercício profissional e da possibilidade de negociação que este exercício autorizava. Este mesmo propósito se põe ao nível do concreto como indeterminado. Neste sentido, Braverman (1987) nos ensina que quando o representante

[...] ao comprar a força de trabalho que pode fazer muito ele está ao mesmo tempo comprando uma qualidade e quantidade indeterminadas. O que ele compra é infinito em potencial, mas limitado em sua concretização pelo estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, por suas condições sociais gerais sob as quais trabalha, assim como pelas condições próprias da empresa e condições técnicas do seu trabalho. O trabalho realmente executado será afetado por esse e muitos outros fatores, inclusive a organização do processo e as formas de supervisão dele, no caso de existirem. Isso é tanto mais certo tendo em vista que os aspectos técnicos dos processos de trabalho são agora dominados pelos aspectos sociais que o capitalista introduziu: isto é, as novas relações de produção. Tendo sido obrigados a vender sua força de trabalho a outro, os trabalhadores também entregam seu interesse no trabalho, que foi agora alienado (p. 58).

O processo de habituação, de educação do trabalhador à produção de resultado exteriorizado de sua ação produtiva (seja como mercadoria, serviço etc.) e ao processo de valorização sob o comando do representante do capital ocorre no interior de todo o processo social e, privilegiadamente, no processo de trabalho. Só que como no processo de trabalho a habituação do trabalhador a fator de produção acontece de maneira dialética e dialógica, a própria resistência da força humana de trabalho obriga o capital a reinventar, constantemente, novas estratégias para atingir sua finalidade.

Na totalidade do processo social o processo de educação do homem a condição de fator de produção ocorre por meio das próprias relações sociais que se materializam nas instituições justamente porque as mesmas contribuem para reproduzir a pedagogia da dominação, ou melhor, as condições necessárias para a preparação do corpo para a produção de excedente absoluto e relativo. Reside aqui um dos aspectos da transplantação ideológica do paradigma da Qualidade Total do campo empresarial para o âmbito das relações sociais que ocorrem nos processos escolares³⁹.

³⁹ Neste sentido, Silva (2000) nos ensina que “a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a ser responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público” (p. 51).

No modo de produção capitalista, a qualidade transforma-se num conceito relacional utilizado multivariadamente pelos homens de negócios para designar quantitativamente o valor do que é produzido e a eficiência de tudo que está relacionado ao processo de produção. Na retórica empresarial moderna, esse parâmetro mercantil aparece como uma nova filosofia produtiva e, muitas vezes, também, como uma nova cultura desenvolvida na década de trinta, como analisa Silva (2001). Já para Gentili (1995), a materialização desse critério no campo da produção material ocorre a partir de cinco aspectos fundamentais:

(1) a qualidade já era uma preocupação desde os primórdios do sistema de acumulação inflexível do capital quando, a título de ilustração, o taylorismo se firmava como modelo científico de administração produtivista baseado na; (a) estratificação dos lotes inspecionados e das inspetoras pelo que Taylor denominou contraverificações, (b) exatidão das contraverificações através da inserção de peças com defeito em lotes já inspecionados e (c) construção de relações mais amistosas como fator de mediação entre os trabalhadores e a administração, “o que fez as dificuldades de qualquer natureza ou as greves tornarem-se impossíveis” (TAYLOR apud GENTILI, 1995, p. 130).

Outro aspecto importante das inovações introduzidas pelo taylorismo no processo de trabalho diz respeito à melhor maneira de sistematizá-lo para que a relação entre a percepção e a ação reflexa de cada trabalhador individual, que ele denominou de coeficiente pessoal, que se materializava em cada tarefa se transformasse numa mediação capaz de potencializar um nível de produtividade consubstanciado tanto pela diminuição da jornada de trabalho quanto pela manutenção do salário. O que a aplicação consciente das inovações fizeram ao processo de trabalho foi dar-lhe uma nova qualidade.

O que está subjacente nessa nova qualidade? Segundo Gentili (1995), as inovações introduzidas pelo taylorismo no processo de trabalho não só aumentou a produção pela intensificação da ação produtiva de cada trabalhador individual como reduziu a jornada de trabalho de 10 horas e meia para 8 horas e meia, mantendo o valor do salário constante e diminuindo a quantidade de capital variável. Portanto, o uso do estatuto epistemológico do taylorismo nas relações sociais dos sujeitos do processo de produção é uma resposta a linha de maior resistência do capital.

Um segundo aspecto da nova qualidade dada ao processo de trabalho capitalista pelo uso consciente, tecnológico, do estatuto epistemológico do taylorismo nas relações sociais dos sujeitos do processo de produção reside, segundo Braverman (1987), no esforço que Taylor materializou “para destituir os trabalhadores do conhecimento do ofício, do controle autônomo, e imposição a eles de um processo de trabalho acerebral no qual sua função é a de

parafusos e alavancas” (p. 121) (grifo nosso). Portanto, a nova qualidade se põe ao nível do concreto como um novo processo de subsunção real.⁴⁰

(2) o conceito qualidade se metamorfoseou, a partir da condição generalizada de superacumulação que solapou o regime de acumulação e regulação fordista/keynesiano, num conceito-chave de uma classe de estratégias de adaptação das empresas, dos produtos, dos processos de produção e da força humana de trabalho às estruturas do mercado em condições de acumulação e regulação flexível. O conceito qualidade tornou-se o constructo ideológico de uma dinâmica concorrencial que “gerou uma integração entre os capitais os processos de mais-relativa entre as empresas” (SILVA, 2000, p. 204) (grifo nosso).

Segundo Silva (2000) a referida integração que definiu a natureza da dominação do capital no globalitarismo neoliberalizado possibilitou, “mediante a inter-relação das unidades econômicas, apresentando simultaneamente caráter concorrencial e interligado entre empresas e sistema oficial de educação escolar” (p. 204), a utilização da escola como instrumento de produção de mecanismos sociais de exploração fundados no menor tempo de trabalho incorporado na força de trabalho que esta precisa e que é capaz de incorporar no resultado exteriorizado de sua ação.

Sobre as estratégias de adaptabilidade as estruturas do mercado em condições de acumulação flexível, é-nos importante o ensinamento de Gentili (1995):

[...] 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 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 gerenciamento (p.132).

⁴⁰ O estatuto epistemológico do taylorismo é segundo Gomez (2002) fundamentado em três princípios: “(a) para garantir o controle, a gerência necessita se apropriar do saber-fazer que ainda possui o trabalhador. Deve reunir esses conhecimentos práticos e “classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis e fórmulas, grandemente úteis ao operário para a execução de seu trabalho diário” (TAYLOR, 1964, p. 52); (b) selecionar e treinar o trabalhador adequado para cada tarefa concebida pela gerência. Para isso não é preciso achar “homens extraordinários, mas simplesmente escolher entre os homens comuns os poucos especialmente apropriados para o tipo de trabalho em vista” (TAYLOR, 1964, p. 76); (c) programar as operações dos trabalhadores e supervisioná-las, em função de um tempo-padrão predeterminado: “na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução” (TAYLOR, 1964, p. 55)” (p. 52). O uso do estatuto epistemológico do taylorismo sobre as relações sociais de produção não só deu continuidade ao perpetuum mobile do capital de inserir a ciência no processo de trabalho, transformando-a força produtiva do próprio capital (ou seja, em tecnologia) e privando o trabalhador assalariado da consciência plena sobre o mesmo, como iniciou uma nova fase do processo de educação do trabalhador à produção capitalista na qual o desqualifica, reduzindo o modus faciendi apenas ao aspecto físico maquinal.

Segundo Coriat (1994) no centro das inovações organizacionais introduzidas pelo ohnismo por meio do estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre as relações sociais que ocorrem no processo de produção se encontra a flexibilidade interna, um novo *modus faciendi* que advém do caráter polivalente do trabalhador e sua multifuncionalidade. O uso consciente, tecnológico, do referido estatuto faz parte de um processo que leva em conta o saber fazer, as emoções e potencialidade dos trabalhadores como seres pensantes e é o que confere ao processo do trabalho uma nova qualidade.

Dentro desta perspectiva, podemos inferir que a utilização consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre as relações que ocorrem no processo de produção são antes de qualquer coisa respostas às resistências criadas pela superestrutura taylorista e fordista sobre o processo de produção de trabalho excedente absoluto e relativo, bem como ao exercício profissional e a possibilidade de negociação que este exercício autorizava. A Qualidade Total é a negação da negação daquelas inovações organizacionais consubstanciadas pela acumulação inflexível do capital.

(3) a qualidade e a excelência do gerenciamento competitivo do processo produtivo capitalista são alcançadas se este estrategicamente for fundamentado na indissociabilidade entre a qualidade, a produtividade e a rentabilidade. Nesse sentido, Gentili (1995) nos esclarece que essa nova pedagogia de gerenciamento

incorporar no resultado exteriorizado de sua ação produtiva.

Em resumo, o conceito-chave qualidade torna-se a ba

Neste sentido, o novo modus operandi imputa ao trabalho e, por isso, a educação do trabalhador um significado qualitativamente diferente daquele referente à fase de acumulação e regulação inflexível do capital, agregando a este novo conceito um conjunto de mediações fundadas na categoria qualidade. Neste contexto tempo-espacial, o capital globalitarizado e neoliberalizado re-edita a categoria econômica da práxis produtiva do capital como princípio educativo das estratégias educacionais do Estado para entender ao movimento de qualificação e desqualificação do trabalhador.⁴¹

O que outrora se fixou como componentes básicos do Capital Humano – os traços cognitivos e comportamentais potencializadores da força de trabalho – são ressignificados no novo conceito de trabalho pelos conceitos operativos da sociedade do conhecimento e da teoria das competências. O objetivo é formar novos trabalhadores que precisam vender a si próprios aos poucos como qualquer outro artigo de comércio e, por consequência, expostos a todas as vicissitudes da competição, ou melhor, a todas as flutuações do mercado, como nos

Q,N2aN:74êj4“QeN2a”MqN:747DRgN2Z:Q6AD44Q“jDQ.N277RAN247R:“QeDQ277DgRQaN274êj4”CRN2e74iD7N2

Nesta materialidade, os indivíduos são propellidos a encontrar novos modos de agir que permitam melhor adaptação a uma estrutura social extremamente diferenciada e dinâmica que busca integrá-los as necessidades decorrentes da globalização neoliberalizada do capital o que, por conseguinte, leva ao reforço e à diversidade dos mecanismos de controle, por meio dos quais se desenvolvem as políticas de prevenção de conflitos e a construção do consenso. O controle social se expressa nas noções de sistema de papéis, normas e valores, cultura e clima organizacional, como nos ensina Bruno (1997).

No contexto da acumulação flexível a organização particular do processo produtivo e do trabalho torna-se uma filosofia sistêmica de base essencialmente comportamental se utiliza da polivalência, incorporando a noção de competência e a competitividade ao conceito e ao modo de trabalho. Centrada nos resultados, utiliza-se de técnicas de estatística de controle da qualidade, das sete ferramentas da qualidade, dos seis passos de Kaoru Ishikawa (1995) e das quatorze etapas de Philip B. Crosby⁴² (1994) usadas para aperfeiçoar (5) o custo da má qualidade, como indicam Cabral Neto e Silva (2001).

É uma tecnologia que potencializa a flexibilidade técnica e organizacional das relações sociais de produção, baseando-se, principalmente, na polivalência individual de cada trabalhador, na capacidade de trabalho em equipe (também denominada competência coletiva ou qualidade sinérgica), assim como no uso sistemático de estratégias diferenciadas de cooptação dos trabalhadores. Todavia, a acumulação de capital flexível torna-a diferente das anteriores uma vez que “a competência e a capacidade competitiva passem a fazer parte do próprio conceito de trabalho” (SILVA, 2000, p. 39).

⁴² Este intelectual orgânico do capital está fortemente associado aos conceitos de “zero defeito” como padrão de desempenho e de “fazer certo na primeira vez” como constância de propósito que devem ser executados por todos os envolvidos direta e indiretamente com o processo de produção. É também responsável pela elaboração de quatorze passos que ele considera fundamentais para a melhoria da qualidade, os quais devem ser implantados como um processo permanente de desenvolvimento da qualidade. Este desenvolvimento é responsabilidade dos gestores e, por isso, toda e qualquer decisão sobre a melhoria da qualidade devem vir de cima para baixo, ser ensinada aos trabalhadores através do exemplo. Sua filosofia se fundamenta em quatro princípios: (1) a qualidade é definida como conformidade aos requisitos; (2) o sistema que leva a qualidade é a prevenção; (3) o padrão de execução da atividade produtiva é o zero defeito; (4) a medida da qualidade é o preço da não-conformidade. Segundo Silva (2000) e Marshal Junior (2003), os quatorze passos são definidos da seguinte maneira:

Passo 1 – comprometimento da gerência com a qualidade;

Passo 2 – grupo ou equipe de melhoria da qualidade;

Passo 3 – mensuração da qualidade (estabelecer padrões);

Passo 4 – avaliação do custo da qualidade;

Passo 5 – conscientização;

Passo 6 – ação corretiva;

Passo 7 – estabelecimento de um comitê especial para o programa “zero defeito”;

Passo 8 – treinamento de supervisores (educação do empregado);

Passo 9 – dia do “zero defeito”;

Passo 10 – estabelecimento de metas;

Passo 11 – remoção de causa de erros;

Passo 12 – reconhecimento;

Passo 13 – conselhos de qualidade;

Passo 14 – fazer tudo de novo.

Assim, a qualidade que fora potencializada inicialmente na fase fordista/taylorista como ciência objetivada a diminuir os poderes do trabalhador sobre o processo de produção e de aumentar a intensidade do trabalho pela destruição dos saberes operários complexos e decomposição em gestos elementares é agora racionalizada pela desespecialização e polivalência dos trabalhadores para, ao contrário do que foi feito no taylorismo, reintegrá-la ao processo de gestão da qualidade nos atos elementares de exceção das operações realizadas pelos trabalhadores na linha de produção.⁴³

Compreendemos a construção histórica do paradigma da Qualidade Total como o movimento histórico que transforma a qualidade do trabalho taylorista – cuja essência é a intensificação do trabalho pela busca da única e melhor maneira de realizar uma tarefa parcelizada em microtempos e microgestos – e a produção em massa fundada no fordismo, na qualidade do trabalho fundada na flexibilidade do trabalhador multifuncional. Essa última traduz o princípio da eficiência da nova base técnica de produção de valor e valor-excedente (mais-valia absoluta e relativa).

A partir da análise de Coriat (1994) da matriz nipônica da teoria da Qualidade Total entendemos que a qualidade dos processos e dos produtos ocorreu pela utilização sistemática de vários métodos e técnicas, dentre as quais podemos destacar aquela que é responsável tanto pela qualidade do produto como pela qualidade do processo de produção de trabalho excedente. Este novo conceito não foi só concebido pela reintrodução das tarefas de controle de qualidade nos postos de trabalho, mas também pela extrapolação desse conceito relacional para todas as etapas e processos inerentes a produção de mais-valia.

Em particular, a qualidade da nova organização do processo de produção de trabalho excedente absoluto e relativo está centrada mais para a máxima utilização do trabalho vivo do que para a incorporação de trabalho morto ao processo de trabalho. Esta nova organização é

⁴³ Em outro estudo Silva (2000), nos ensina que o capital forçado pela vulnerabilidade e complexidade de sua própria base tecnológico-organizacional, passou a se interessar mais pela apropriação sócio-psicológica do trabalhador coletivo por meio dos chamados sistemas sócio-técnicos de trabalho em equipe, dos círculos de qualidade, etc. Trata-se de novas maneiras de gestão que visam à integração do trabalhador aos objetivos e metas do novo processo de acumulação do capital. Para isso, se fez necessário administrar o processo produtivo não como era realizado à época de Taylor, mas acomodá-lo em uma nova base de fundamentação científica que atomiza o processo produtivo num invólucro participacionistas forjado num conjunto semântico onde palavras como confiança, participação, delegação, capacitação, respeito e dignidade se materializam como mediações potencializadoras do valor produtivo das relações amistosas num movimento histórico que substitui a imposição tayloriana pela sedução do discurso da Qualidade Total. Em outras palavras, o discurso sedutor da Qualidade Total é uma manifestação histórica fruto, conseqüência, da ideologia ligada a um processo historicamente constituído, onde prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital e põe ao nível da matéria relações social produtiva que só podem ser entendidas por meio da integração dos processos de mais-valia relativa ao sistema oficial de educação. Considerando, como leciona Freire (2003), que a educação e a valoração desta não podem ser pensadas tendo como princípio a neutralidade, portanto, tudo nos leva a crer que qualidade no sistema público de educação é tão-somente a categoria quantificadora e valorativa que os neoliberais e neoconservadores utilizaram (e utilizam) para conformar a escola e o processo pedagógico a uma determinada estruturada para que o sistema produtivo fundado no valor-de-troca possa atingir determinados objetivos, isto é, que o perfil de saída do discente da Educação Básica esteja mais ou menos adequado para que o mesmo possa se integrar aos múltiplos processos de valorização do capital no novo regime de acumulação e regulação flexível.

composta por um cabedal semântico de termos sedutores que se relacionam biunivocamente para esconder a perversidade da lógica do capital em busca do excedente produzido. Sobre esta abordagem sistêmica da qualidade conhecida como Qualidade Total, Coriat (1994) esclarece-nos, ainda, que a idéia central

[...] é preciso buscar a eficácia de cada um dos operados em atividade em cada uma das linhas de produção, e em seguida dos operadores enquanto grupo, e enfim a eficácia do conjunto de linhas, quer dizer, da totalidade da fábrica. É preciso visar à eficácia das partes, mas também a eficácia do todo. (Ohno, id., p. 31). Esta abordagem, típica da maneira japonesa, pode assim ser qualificada de “sistêmica” (cf. Zarifian, 1989), caracterização que apresenta a vantagem de indicar nitidamente que é a eficácia do sistema de conjunto que é buscada, e não a do trabalhador em seu posto, como o faz o taylorismo (p. 65).

A materialidade histórica da categoria qualidade no mundo da produção material enquanto conceito relacional e sua posterior ressignificação dentro do corpo teórico da teoria da Qualidade Total, demonstra irrefutavelmente que o interesse dos representantes do capital é somente melhorar o processo de produção de valores-de-troca e trabalho excedente (mais-valia) por

É por isso que na fase taylorista do modo de produção capitalista, a qualidade enquanto conceito relacional do processo de produção de valor e valor excedente (sobretalho) assumiu feições históricas do próprio estágio de desenvolvimento técnico e organizativo do processo produtivo. A qualidade dos produtos, dos valores-de-troca centrava-se na noção de inspeção, nas contraverificações, enquanto que a qualidade da produção de mais-valia absoluta e relativa se baseou fundamentalmente na quantificação e padronização dos melhores tempos e movimentos executados por cada trabalhador em seu posto de trabalho.

Assim sendo, apreendemos que a qualidade do processo de produção de mais-valia absoluta e, por conseguinte, da produção da mais-valia relativa estava, na fase taylorista, em função da otimização dos tempos alocados para cada movimento realizado por cada trabalhador na execução de determinada tarefa no posto de trabalho. Em outros termos, o perfil de tarefas executadas pelos trabalhadores era definido pela melhor associação entre os microgestos e os microtempos diretamente relacionados ao tempo total de operação de cada posto de trabalho, otimizando o processo de produção sem comprometer a qualidade dos produtos fabricados.

Segundo Gramsci (2001), a racionalização da produção e do trabalho proposta por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) tinha como consciência do objetivo:

[...] desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinais. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexó psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo superior (p. 266).

A partir das análises feitas por Braverman (1987), Coriat (1994) e Gramsci (2001) podemos inferir que a racionalização do trabalho comprado imposta por F. W. Taylor está em função da eficiência muscular-nervosa de cada trabalhador. Para isso, destituiu-os de seus métodos próprios de trabalhar, separando a concepção da execução, impondo-lhes a eficiência metodológica ou o ritmo de trabalho desejado pelo capital a partir de técnicas de trabalho, revolucionando a transformação da força de trabalho em capital e, por conseguinte, as técnicas de produção de trabalho excedente.

No modo de produção capitalista, a qualidade do processo de produção de mais-valia reside essencialmente na cisão da unidade dialética do processo de trabalho, ou seja, separar a concepção da execução, próprios da capacidade de trabalho superior do homem. O capital ao realizar a referida ruptura, transforma a essência e a forma do trabalho, convertendo-o em mercadoria (em força de trabalho), potencializando seu valor-de-uso como fonte produtora de valor e mais-valia através, unicamente, da epistemologia da técnica desenvolvida unicamente para este fim.

Por essa razão não entendemos tecnologia como a aplicação de máquinas no processo de produção de trabalho excedente. A questão, também não é se a tecnologia é boa

A qualidade outrora fundada na padronização quantificada dos melhores tempos e movimentos executados pelo trabalhador em seu posto de trabalho e nas contraverificações dos produtos passava para uma nova fase, na qual a preocupação com a mesma passou a ser global e holística, compreendendo: aspectos do gerenciamento e organização, qualidade do projeto e do desenvolvimento do valor-de-troca, indicadores de desempenho, envolvimento de todos os trabalhadores envolvidos direta e indiretamente com a produção e comunidade, satisfação do consumidor e dos membros da organização e da sociedade.

A qualidade do processo de produção de valor e de valor excedente é garantida, simultaneamente, através das múltiplas das tarefas executadas, tanto em quantidade quanto em natureza, por cada trabalhador em todos os níveis que compõe a totalidade sob a qual ocorrerá a mais rápida transformação dessas forças de trabalho em capital por meio de métodos, técnicas e protocolos. Para garantir a eficácia da política de qualidade, os representantes do capital criaram um conjunto de ferramentas de controle do trabalho vivo que culmina nas diferentes técnicas ditas de Qualidade Total.

Como se trata de um processo de produção de valor e valor excedente que em muito superou os modos que o precederam e assim como naqueles, havia necessidade de um tipo novo de trabalhador e de homem, como leciona Gramsci (2001). Qual o perfil educacional e cultural da força de trabalho da produção flexível fundada na teoria da Qualidade Total? Para compreendermos a relação entre a educação do trabalhador e a nova base técnica de produção que mobiliza protocolos, métodos e técnicas, exigindo novas conformações do saber e do saber-fazer dos trabalhadores, lembra-nos o corifeu da práxis que

[...] a fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no total dos valores despendidos para a sua produção. O valor da força de trabalho reduz-se ao valor de uma soma determinada de meios de subsistência. Varia, portanto, com o valor desses meios de subsistência, ou seja, com a magnitude do tempo de trabalho exigido para sua produção (MARX, 2003, p. 202).

Por isso, para atender as demandas desse modo de produção flexível é necessário uma força de trabalho com habilidades e competências tais que possam realizar com um determinado nível de qualidade as tarefas ou funções de diagnóstico, reparo e manutenção das máquinas utilizadas no processo de fabricação. Porém, essa educação que está acompanhada

da cultura da qualidade, cuja essência é a eficácia do saber fazer, representa custos de aprendizagem para o capitalista. Logo, para este, o interesse é obter o máximo de lucro com o mínimo de gastos, resta apenas fazer duas coisas: simplificar tarefas ou transferir gastos.

A primeira, pela lógica da produção capitalista, seria obtida se os representantes do capital substituíssem capital variável por capital constante, ou seja, trocassem trabalhadores assalariados da linha de produção por máquinas (autômatos etc.) que executassem com precisão e eficácia as tarefas executadas por uma determinada quantidade de força humana de trabalho. Porém, isso demandaria um quantum de gastos com maquinaria sofisticada que certamente não interessa ao representante do capital. Sobre essa impossibilidade material, Marx (2003) leciona que

[...] antes de tudo, o motivo que impele e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior expansão possível do próprio capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho. Com a quantidade dos trabalhadores simultaneamente empregados, cresce sua resistência, e com ela, necessariamente a pressão do capital para dominar essa resistência. A direção exercida pelo capitalista não é apenas uma função especial, derivada da natureza do processo de trabalho social e peculiar a esse processo; além disso, ela se destina a explorar um processo de trabalho social, e, por isso, tem por condição o antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração. [...] Além disso, a cooperação dos assalariados é levada a efeito apenas pelo capital que os emprega simultaneamente. [...] O capitalista não é capitalista por ser dirigente industrial, mas ele tem o comando industrial porque é capitalista. O comando supremo da indústria é atributo do capital, como no tempo feudal a direção da guerra e a administração da justiça eram atributos da propriedade da terra (p. 384-5).

O que nos parece claro nesta análise do modo de produção capitalista é que a produção de mais-valia não se dá pela exploração do trabalho morto, pois a rigor a máquina não trabalha e, por conseguinte, não produz trabalho excedente. Este é um atributo do homem que se põe ao nível da matéria quando o mesmo resolve suas contradições com a natureza adaptando-a a si. Nesse sentido, o corifeu da práxis nos esclarece que no sistema produtivo do capital “só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador” (MARX, 2003, p. 571).⁴⁶

⁴⁶ “Se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro” (MARX, 2003, p. 388). Desse modo, qualquer procedimento, técnica aplicada sobre o processo de trabalho, criada por outro sujeito que não seja o trabalhador como, por exemplo, um técnico a serviço do capitalista, se revela como uma tecnologia ideologizada pelo capital desenvolvida e aplicada, continuamente, com o fim de explorar o trabalhador assalariado, levando o processo à acumulação do capital à custa do trabalho não-pago. É preciso salientar, também, que no modo de produção capitalista a máquina é um dos meios para produção de mais-valia, pois esta se origina da parte variável do capital e não da parte constante. Não é preciso nem um leve esforço intelectual para compreendemos que sob quaisquer circunstâncias de assalariamento existe produção de mais-valia.

Portanto, nos parece óbvio que a solução para a demanda do capital sob regime de acumulação flexível é transferir os gastos de aprendizagem, dentro da esfera da produção de valor e de valor-excedente, para os próprios trabalhadores flexíveis e multifuncionais, por meio de treinamento no próprio local de trabalho efetuado pelos trabalhadores mais qualificados com aqueles que precisam se adequar aos princípios da Qualidade Total. Sendo assim, a transferência de gastos de aprendizagem para os trabalhadores é a própria polivalência e a produção de mais-valia relativa.

Porém, a transferência de gastos com a aprendizagem dos trabalhadores ocorre também fora da esfera da produção material. E é justamente fora da esfera da produção material que a qualidade inerente ao saber-fazer da força de trabalho coaduna-se com as teses da sociedade do conhecimento, principalmente com seus conceitos operativos, servindo como estratégia do projeto neoliberal para a implantação de uma educação institucionalizada cujo principal objetivo é atender as necessidades da nova base técnico-científica na qual se assenta o modo de acumulação e regulação flexível do capital.

No mundo da produção material (e até mesmo fora dele) a qualidade do saber-fazer dos trabalhadores está relacionada à capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações e problemas inerentes às várias tarefas do posto de trabalho. Não é suficiente que o trabalhador produza, é necessário que faça o trabalho da melhor maneira possível (ou seja, com qualidade), no menor tempo e gastando a menor quantidade de energia possível. Esse é o perfil educacional e cultural da força de trabalho flexível.

Nesse particular, a política educacional proposta pelos representantes do capital passa, como nos ensina Silva (2001), “a ser colocada a serviço, prioritariamente, da reestruturação produtiva” (p. 192). Em consequência disso, a educação escolar passa a ser fundamentada em práticas pedagógicas que torne viável a construção de uma cultura em concordância com as práticas sociais, econômicas e políticas do novo modelo de organização social denominado sociedade do conhecimento (SILVA, 2001). Essa nova organização social constitui, segundo Frigotto (2002), a metamorfose do constructo ideológico do Capital Humano.

É, portanto, necessidade dos próprios representantes do capital ressignificar, a cada crise da base de regulação e acumulação do capital, a educação fornecida pelo Estado aos futuros trabalhadores, devido a sua dimensão socializadora e de formação de consciências. Porém, o movimento histórico de ressignificação tem mostrado que a essência desses projetos hegemônicos é utilizar a educação como mecanismo de libertação dos obstáculos que podem

se opuserem a marcha inexorável do crescimento do modo de produção capitalista. Em outras expressões, a nova política educacional tem como objetivo reproduzir a força de trabalho como mercadoria.

A educação institucionalizada pelo novo modelo de organização social, a educação de qualidade, funda-se na maximização das competências cognitivas oriundas do nexo cognitivo construído pelo aprender a aprender, como nos ensina Duarte (2003). Nesse sentido, trata-se de uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e incansável adaptação a um modelo de sociedade regido pela reconversão flexível de trabalho vivo para os novos espaços de

mercado. Segundo Gentili (1995), nos anos noventa do cenário nacional a referida estratégia se materializou com o programa “Escola de Qualidade Total” implantado por Cosete Ramos. O programa constitui-se em aplicar na administração escolar, agora denominada gestão, os quatorze pontos desenvolvidos por Willian Edwards Deming (v.p. 19) e os sete princípios de Willian Glasser⁴⁷.

O programa “Escola de Qualidade Total” caracteriza-se por institucionalizar no cotidiano escolar a filosofia da qualidade. Nesse sentido, Gentili (1995) acrescenta, ainda, que se trata de envolver todos os trabalhadores da educação, inclusive os alunos, através da estratégia participativa dos Círculos de Qualidade. A qualidade ressalta Cosete Ramos, é decidida na direção da escola (no topo), todavia se constrói de baixo para cima por meio das equipes de gestão escolar. Para isso, é necessário eliminar todas as barreiras que empecem, dificultem ou interfiram na transplantação da Qualidade Total na educação.

Neste sentido, a suposta qualidade, obtida pela gestão sistemática do conteúdo do processo de ensino-aprendizagem e do próprio trabalho educativo por meio das ferramentas de controle de qualidade, é institucionalizada a partir de um evidente grau de privatização da educação, orientado pela necessidade de transferir qualquer decisão de renovação no interior da escola para os sujeitos envolvidos no processo, desconsiderando a política e as variantes sociais. Estes são aspectos que caracterizam o caráter micro-institucional que se materializou no programa conhecido como “Escola de Qualidade Total”.⁴⁸

⁴⁷ Segundo Gentili (1995), tratam-se dos seguintes princípios administrativos: “(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” (p. 144). A interlocução com Silva (2000) nos leva a compreender que existe, neste racionalismo sistêmico, um paradoxo instalado como estratégia para confundir tanto os trabalhadores da educação como os alunos: o modelo de gestão pela Qualidade Total é incompatível com o da gestão democrática. O primeiro funda-se na técnica, no modo de fazer a educação através das ferramentas da Qualidade Total. É, portanto, um modelo administrativo centrado em aspectos quantificados do processo educacional que supostamente traduzem uma determinada qualidade institucionalizada. O segundo relaciona-se imprescindivelmente com a política. O que é política? Para nós, assim como para Pinao (2005) e Silva (2000), “QeND”

O mesmo processo de gestão sistemática tanto do conteúdo do processo de ensino-aprendizagem quanto das relações sociais que ocorrem no processo de trabalho docente por meio aplicação consciente das ferramentas da Qualidade Total foi encontrado no estatuto epistemológico do Progestão-AM. O conteúdo do estatuto do Progestão-AM que sistematiza a gestão de todos os processos escolares está ancorado num dos princípios da reestruturação capitalista: a “redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas” (TORRES, 2003, p. 131) (grifo nosso).

Bruno (1997) assertivamente contribui para apreendermos como a pequena política neoliberal da qualidade fundada na Qualidade Total se inscreve na totalidade concreta do novo modus operandi como modelo de produtividade, rentabilidade e eficiência apropriado para ajustar estruturalmente tanto o sistema público de educação escolar quanto os processos escolares, com especial ênfase do processo de ensino-aprendizagem, a incontrolabilidade do capital flexível, quando nos ensina que

[...] com a reestruturação do trabalho em curso, a partir da introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho [a acumulação flexível possui um conjunto de estratégias dentre as quais podemos citar o toyotismo, o ohnismo, CQP, Kan-Ban, Just in Time etc. que se traduzem na produção da mais-valia], das novas técnicas de produção (microeletrônica, informática), é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não de qual forma de pensar, por trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a “cultura organizacional” da empresa, e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização. [...] Nesta perspectiva, a escola tem um papel fundamental. Ao lado da família e do meio social mais amplo, a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho. Por isso, é ela hoje objeto de tantas discussões e, mais, de propostas de reestruturação. Numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância enquanto aia vezi7)4)“(“”1QdN2ê7Dj1:QoN2ê7Dj1:Qê:QiN2)

A pequena política neoliberal da qualidade fundada na Qualidade Total conforma os problemas educacionais, consequência das contradições inerentes às relações sociais que se estabelecem entre o proletariado e a burguesia, em temas técnicos de eficácia/ineficácia da administração de recursos humanos e materiais. Nessa lógica, a educação torna-se uma mercadoria, a política se revela fenomenicamente como programa, os docentes e os dirigentes formam o trabalhador coletivo polivalente, os alunos em clientes e produto de um processo economicista que visa à competitividade e a rentabilidade.⁴⁹

A partir da análise de Gentili (1995), Silva (2000) e Ramos (2002), compreendemos que a educação institucionalizada, a

trabalho como um saber fazer e será utilizado, a título de contribuição, para que a instituição alcance os objetivos. Tanto o conceito como a lógica da competência é colocado a serviço do próprio capital.

Segundo Ramos (2002), a organização do trabalho pedagógico deverá garantir o desenvolvimento nos alunos, agora denominados clientes, das competências básicas associadas a cada uma das três áreas de conhecimento por meio do saber e do saber fazer dos trabalhadores da educação. Para isso, o trabalho pedagógico deve estar comprometido com as orientações dadas pela UNESCO e, estando, torna-se qualidade da força de trabalho competente e compromissada com a educação de qualidade do século XXI. Desse modo, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser são competências requeridas pelo mundo do trabalho.⁵⁰

A probiosa contribuição da supracitada autora nos conduz a apreender a essência da pequena política neoliberal da qualidade fundada na Qualidade Total e que, porventura, compõe o estatuto epistemológico Progestão-AM com o objetivo velado de organizar o trabalho pedagógico dos discentes do sistema público de educação escolar do Estado do Amazonas dando-lhe uma nova qualidade. Em decorrência da transplantação ideológica, tanto os docentes quanto os discentes serão formados de acordo com os pressupostos do processo de globalitarização⁵¹ neoliberalizada do capital o qual

⁵⁰ Dentro desta nova materialidade histórica do capitalismo, denominada por Harvey (1998) de condição pós-moderna, a noção de competência ordena o engajamento subjetivo dos indivíduos nas relações de trabalho. É uma espécie de conceito-chave que fundamenta o estatuto epistemológico da nova técnica criada pelos intelectuais orgânicos do capital que tanto ordena as relações sociais de produção dentro e fora da esfera produtivo-empresarial quanto se relaciona aos quatro pilares da Educação Básica determinados pela UNESCO e, por inferência, aos princípios axiológicos sustentadores da reforma curricular no Brasil. Em decorrência da reestruturação do capitalismo surge um novo modelo de regulação das relações de trabalho denominado modelo de competência. Este modelo de regulação que nega as normas de sociabilidade que envolvia os trabalhadores e o Estado e as relações trabalhistas características do taylorismo-fordismo-keynesianismo, colocando o conjunto de trabalhadores em situação de vulnerabilidade quanto à conquista e à manutenção do emprego. Segundo Ramos (2002), os suportes do modelo de competência, ou seja, o saber, o saber-fazer, o saber-ser e saber-conviver, aos pares ou isolados articulam-se num construto ideológico complexo que expressa uma maneira do homem de posicionar-se diante do trabalho e da própria vida. A autora nos esclarece, ainda, que a reforma curricular fundada no modelo de competência reorientou o modo e o conteúdo do trabalho pedagógico, organizando-o em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências básicas, preparando cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a nova fase de acumulação do capital.

⁵¹ O cenário produzido pela globalização, isto é, pela mundialização do capital combinada com a revolução tecnológica e os novos modos de comunicação, além de reforçar o império do mercado e suspender a reprodução do agir político, provocam os horrores de um mundo marcado por fracassos e paradoxos propugnados por uma fantástica concentração de capital em nível global. Este cenário exógeno e incontrolável pode ser percebido a partir da síntese feita por Nogueira (2001), quando a mesma analisou os dados assustadores dos relatórios sobre o desenvolvimento humano acerca do Programa para o Desenvolvimento (PNUD), chegando às seguintes informações: “chega a 1.500.000.000 (1,5 bilhão) o número de pessoas que estão economicamente piores do que há dez anos, ao passo que cerca de trezentos multimilionários possuem renda superior à acumulada por 2,3 bilhões de habitantes da Terra. Cerca de 17 milhões de pessoas morrem a cada ano de doenças como malária, diarreia ou tuberculose, por volta de 800 milhões não comem o suficiente e aproximadamente 500 milhões sofrem de subnutrição crônica. Quase um terço da população mundial (1,3 bilhão de pessoas) vive na pobreza. Dos 23 trilhões de dólares que constituem a soma dos Produtos Nacionais Brutos no mundo, cerca de 78% estão com as nações industrializadas, um seleto grupo de quinze ou vinte países. As nações em desenvolvimento, onde vivem 80% da população mundial, ficam com apenas 5 trilhões de dólares” (p. 71). Em outras palavras, quando a falaciosa globalização submete-se ao agressivo programa neoliberal, sua possível tentativa de unificação do gênero humano se esvai em pura ilusão e perversidade. O constructo ideológico forjado pelo novo modo histórico do capitalismo (neoliberalismo) agregado ao novo imperialismo

[...] carrega consigo a racionalização promove o predomínio da quantidade, em detrimento da qualidade, e realiza a crescente inversão nas relações entre indivíduos e os produtos de suas atividades, produzindo a subordinação do criador à criatura. A crescente disciplina e o progressivo ritmo das organizações [...] espalham-se por todos os cantos e recantos da vida social, impregnando modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar (IANNI apud NOGUEIRA, 2001, p. 68) (grifo nosso).

Segundo Frigotto (2002), o modelo de organização social denominado sociedade do conhecimento foi construído num cenário de efetiva mudança da base técnico-científica do processo e conteúdo do trabalho, mediante uma crescente recomposição orgânica do capital, substituição de tecnologia fixa por tecnologia flexível de organização do trabalho e acelerado aumento do capital morto em detrimento da força de trabalho. Por isso, entendemos que a nova reestruturação produtiva e gerencial porque passa o capitalismo flexível é marcada por uma materialidade onde:

(a) a informação faz parte de um algoritmo lingüístico e simbólico que “automatiza o saber e o saber fazer do homem com baixos custos de energia e de trabalho vivo” (CASTRO apud FRIGOTTO, 2001, p. 44). Disso decorre a produção de mais-valia pelo aumento do controle do capital sobre a informação e o saber do trabalhador é legitimado por processos de produção e acumulação flexíveis “com sua ênfase na solução de problemas, nas respostas rápidas e, com frequência, altamente especializadas e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais” (HARVEY, 1998, p. 204).⁵²

(b) a educação e os processos pedagógicos escolares formem cidadãos despolitizados e trabalhadores com um perfil adequado às necessidades da nova base técnica de produção flexível, isto é, trabalhadores polivalentes, participativos, multifuncionais, flexíveis e com

(globalização) – na qual 80% da produção industrial do mundo está concentrada nas mãos de 20% da população do Atlântico Norte – é desopacizada por Frei Betto (2001, p. 7) quando menciona que com o fim do socialismo no Leste Europeu, o imperialismo estadunidense tornou-se hegemônico e provisoriamente contribuiu para a unipolarização do mundo. De modo que, dos 25 trilhões de dólares do PIB mundial, 18 trilhões de dólares estão distribuídos pelos países do G-7 (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Itália, Alemanha e Japão), sendo que 10 trilhões pertencem somente aos EUA. Portanto, os sete (7) trilhões restantes são para a (sobre)vivência das 180 nações restantes do mundo. Basta dizer que quatro cidadãos norte-americanos Bill Gates, Paul Allen, Warren Buffet e Lerry Ellison possuem juntos, uma fortuna pessoal superior à soma do PIB de 42 nações pobres habitadas por 600 milhões de pessoas, entre as quais o Brasil.

⁵² Essas variáveis tornam-se importantes para o capitalista, pois as mesmas engendram o valor-de-uso (essência) da força de trabalho tendo em vista que essa se revela útil no processo que a consome. O processo que consome da força de trabalho é, ao mesmo tempo, o processo de produção de mercadoria e de valor excedente (mais-valia) (MARX, 2003). Percebemos a relação imposta pelo capital ao nível de qualificação da força de trabalho como lógica de enfrentamento a vulnerabilidade e complexidade de sua base técnico-organizacional que, por sua vez, é fundada em sistemas informáticos de produção baseados em modelos de representação do real. É por essa razão, como nos ensina Frigotto (1995) ao mencionar a análise feita por Castro (1993), que “o capital, passou a se interessar mais pela apropriação de qualidades sócio-psicológicas do trabalhador coletivo através dos chamados sistemas sócio-técnicos de trabalhos em equipes, círculos de qualidade etc.” (p. 51) à medida que o capital incorporou os saberes laborais do trabalhador à máquina por meio de avançados algoritmos informatizados, aumentando o quantitativo de trabalho morto, isto é, aperfeiçoando a expropriação numa relação social fundamentalmente mercantilizada. É a síntese da lógica capitalista na qual o termo Qualidade Total poderia ficar mais bem definido como a “Quantificação Total” (WOLF, 2004) do homem num momento histórico demarcado pelo paroxismo da eficiência propugnado pela maximização dos custos de produção que regem o processo de acumulação e regulação flexível.

elevada capacidade de abstração e decisão para enfrentar os eventos, tendo em vista que os referidos processos de produção dessa materialidade devem ser geridos pelo trabalhador com base na variabilidade e nos imprevistos que venham a perturbar o desenvolvimento normal do sistema de produção como um todo integrado.

Segundo Ramos (2002), trabalhar implica atentar para esses eventos, em torno dos quais ocorrem às intervenções mais complexas e mais essenciais do trabalhador, para que o processo não perca a qualidade. Nessa materialidade, em que a noção de eventos sustenta a noção de competência na gestão do trabalho fundada na Qualidade Total, o próprio capital flexível passou a se interessar mais pela apropriação das qualidades sócio-psicológicas do trabalhador coletivo através dos chamados sistemas sócio-técnicos de trabalhos em equipes, círculos de qualidade etc., tornando-o co-partícipe de sua própria exploração.

O aspecto do trabalhador enquanto co-partícipe de sua própria exploração é um dos marcos diferenciais do controle do trabalho fundado na utilização do estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre as relações sociais de produção que subjazem no processo de trabalho relativamente ao taylorismo-fordismo. Segundo Wolf (2004) se neste processo de subsunção real do trabalho ao capital se descarta, por um lado, a figura do capataz ou inspetor de produção, por outro, a reintroduz na própria subjetividade do trabalhador polivalente por meio de um processo de valorização participacionista.

Do ponto de vista dos conteúdos concretos do trabalho, a competência imputada ao novo trabalhador polivalente, multifuncional relaciona-se essencialmente com quatro saberes: “saber; saber-fazer; saber-ser; saber-conviver” (RAMOS, 2002, p. 189). Em decorrência disso, a competência é tomada como categoria ordenadora das relações sociais de trabalho que ocorrem nas organizações produtivas, tornando-se apropriada para a gestão técnico-organizacional do trabalho fundada no maior rendimento possível do trabalho vivo pela máxima elevação das taxas de ocupação da força de trabalho.

Nesse sentido, lembra-nos Wolf (2004) que

a reunificação do saber e do saber-fazer está longe de representar uma real competência e restituição das quantidades humanas e o trabalho enriquecido e intelectualizado é assim descoberto como ainda mais alienado, expropriado. Além disso, é intensificado, visto que, mais do que agir, o trabalhador agora tem que pensar para o capital. A intensificação do trabalho é percebida por sua ampliação, proporcionada pela materialização das tarefas de controle sobre as máquinas informatizadas. Dado que as tarefas de controle, sob a produção informatizada, tendem a ser transferidas para os softwares, o operário tem suas funções deslocadas para as tarefas que até então não eram de sua alçada, tais como supervisão, manutenção e prevenção de panes. Essas tarefas de produção cabem, agora, em grande medida, aos operários, já que os hardwares permitem que boa parte dessas atividades sejam

neles incorporados por esses mesmos profissionais. Tudo isso exige “responsabilidade”, “iniciativa”, capacidade de “prevenção”, “flexibilidade” e um permanente “estado de autocontrole, outro conceito-chave encontrado nos PQTs (Programas de Qualidade Total). Essas demandas são requeridas visto que, no caso de ocorrência de panes, não há tempo a perder esperando por técnicos e engenheiros (p. 387) (grifo nosso).

Pelo que foi exposto, fica claro o porquê é importante para os homens de negócios que o trabalhador assalariado, agora denominado colaborador, coloque o saber e o saber-fazer, ou melhor, sua competência técnica a serviço da qualidade da produção e da qualidade do produto. Primeiro porque sem eles não é possível que os trabalhadores produzam mais-valia relativa sem que isso represente um confronto direto com a subjetividade de cada trabalhador, como aconteceu no período em que essa exploração do trabalho alheio baseava-se tão-somente no prolongamento da jornada de trabalho.

Segundo porque sem a expropriação dos conhecimentos dos trabalhadores o próprio capital não teria a capacidade de produzir de modo maximizado à mais-valia relativa dentro da nova base técnica de produção flexível, haja vista que a mesma mobiliza ferramentas, métodos, protocolos e técnicas que necessitam deste conhecimento para que possam materializar a própria produção de trabalho excedente. Nesse sentido, Bernardo (apud SILVA, 2000) diz que “é esta articulação entre a reforçada desvalorização da força de trabalho e o reforço das suas capacidades de trabalho que constitui o fulcro dos mecanismos de mais-valia relativa” (p. 212).

(c) o novo padrão tecnológico que dá sustentação ao novo padrão produtivo diminui a “necessidade quantitativa do trabalho vivo ao mesmo tempo em que aumenta a necessidade qualitativa do mesmo” (FRIGOTTO, 1995, p. 44). Desse modo, e, para atenuar as fragilidades e contradições do novo padrão tecnológico, o capital expande seu controle sobre a Educação Básica e, principalmente, sobre o Ensino Médio subordinando-os administrativamente e pedagogicamente às necessidades da nova base técnica do processo de produção fundado na teoria da Qualidade Total. No âmbito pedagógico,

[...] é a substituição da tese economicista do pleno emprego defendida pela teoria do Capital Humano pela educação de Qualidade Total como elemento de competitividade, reestruturação produtiva e empregabilidade, ou seja, emprego somente para os melhores preparados, para os que estiverem envolvidos em um processo educativo fundado na Qualidade Total. [...] é, objetivamente, uma tentativa de transplantação dos pressupostos do mundo da produção material para o mundo da produção educativa, através de estratégias participativas com força de, por meio da tese da Qualidade Total, mudar velhas estruturas escolares, emprestando à qualidade, uma função redentora, um novo messianismo pedagógico. [...] é a redução de um processo de hominização para um processo

simplesmente de coisificação, ou a redução de um processo de formação do homem em formação do trabalhador (SILVA, 2003, p. 94-5) (grifo do autor).

Nessa materialidade, de virulenta reestruturação produtiva, a intervenção do capital no âmbito da produção educativa não se dá só por meio de um princípio educativo que determina o que os alunos devem aprender no processo pedagógico, mas também através de um novo saber fazer imposto ao trabalhador da educação, tornando-o um mero manipulador de instrumentos didáticos sofisticados, um profissional polivalente e multifuncional que desenvolve seu trabalho cotidiano fundado no trefismo, na empiria cega. Furtado de sua técnica o trabalhador docente passa a ser conduzido por uma tecnologia ideologizada pelo capital.

(d) a escola, dentro da ideologia do discurso apologético da Qualidade Total, passa a ser compreendida como uma extensão dessa nova reestruturação produtiva e, assim sendo, é obrigada a organizar-se a aparente imagem e semelhança de uma empresa competitiva e realmente comprometida com os pressupostos e fundamentos do corpo teórico do processo de acumulação flexível, tornando-se, um simulacro para os novos sofistas que propugnam a tese do neoliberalismo como resposta a crise do capitalismo na fase de acumulação e regulação fordista/taylorista.

O discurso apologético da Qualidade Total foi transplantado ideologicamente para o âmbito das políticas públicas educacionais com o propósito de instituir um novo processo cultural de formação de força humana de trabalho, por meio do qual os processos escolares devem ser orientados para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os homens-discentes a competir nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. Sobre a mediação deste projeto neoconservador é-nos importante citar à análise histórico-crítica de Silva (2001):

[...] é um projeto educacional construído de acordo com o cenário de hegemonia neoliberal em que a política educacional vem sendo regulada pelas forças de mercado, provocando a ampla mercadização da educação. É a abertura da educação para o livre mercado, livre câmbio. Entendemos a proposta da Qualidade Total para a educação brasileira como uma teoria que conflita com uma pedagogia de fundamentação humanista. Percebemos uma dimensão ideológica que transforma o ato político da educação escolar em uma questão técnico-gerencial. A referida e estudada transformação constrói nas mentes dos sujeitos sociais um imaginário histórico de fatalismo que fragiliza a idéia dos entes serem os construtores de sua própria história (p. 91-2).

Desse modo, a concepção de cultura que tem o projeto neoconservador da qualidade fundada na Qualidade Total faz parte de uma pedagogia hegemônica mais ampla que se materializa num conjunto de técnicas, estratégias e meios intencionalmente pensados para perpetuar as relações de propriedade do capital. Trata-se de uma pedagogia hegemônica fortemente baseada na economia enquanto ciência social modelo para manipular a realidade, doutrinando o pensar, o agir, o fazer e o avaliar no sentido de concretizar uma concepção de mundo onde as idéias são fixadas.⁵³

Quais aspectos da pedagogia hegemônica da Qualidade Total que a diferenciam das que a precederam? Qual a concepção ideológica de sociedade que a serve de corolário? A qualidade desta pedagogia que se incorpora à do Progestão-AM reside em querer controlar, por meio da epistemologia da técnica da Qualidade Total, as relações sociais do processo educativo com o intuito de atribuir ao sistema oficial de educação a função tanto de criar nos homens-discentes um novo nexó psicofísico quanto de preparar os homens-docentes para o mundo do trabalho.

Se assim é, a própria distinção entre trabalho e trabalho abstrato nos dá a chave para compreendermos o significado da ciência burguesa que subjaz na pedagogia hegemônica da Qualidade Total na vida social. Vejamos o que nos diz, por exemplo, Pinto (1979):

O trabalho humano, no autêntico significado existencial, é aquilo que apropria o ser para o homem, ou seja, converte em “próprio do homem” a coisa ou recurso natural que antes não lhe era própria, não era propriedade de ninguém, e que nem mesmo, a rigor, se poderia dizer que tivesse “propriedades”, físicas, químicas, organolépticas ou outras, pois estas só adquirem sentido em função da finalidade que o homem tem em vista quando manuseia os corpos, deles se apropria e os emprega para um fim, um projeto que concebeu em pensamento. O trabalho é sempre apropriador, no sentido em que significa o “tornar próprio do humano”, a humanização dos corpos sobre os quais se exerce ou dos produtos que engendra. Resulta no aumento do domínio da natureza pelo homem, no surgimento do que se chama “cultura” (p. 228).

⁵³ Segundo Torres (2002) a economia é usada pela burguesia como ciência social modelo porque tem as conseqüências mais práticas e importantes, visto que manipula o dinheiro e o poder do dinheiro define o sentido de bem estar. Não é em vão que a noção de desenvolvimento econômico é entendida, particularmente, como crescimento econômico. “[...] O Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central da despolitização e positividade da política educacional, exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo e sua agenda de pesquisa e experts empregam sistematicamente a ciência social positivista que denominamos de ciência normal” (idem, p. 123). Acerca da totalidade da economia política e, por conseguinte, da essência da intencionalidade dos economistas burgueses, Marx (2004) esclarece que para estes [...] a sociedade – como surge aos olhos do economista – é a sociedade civil, em que cada indivíduo constitui uma totalidade de necessidades e só existe para ele à medida que se tornam meios uns para os outros [o próprio fundador da filosofia da práxis explica que dentro da divisão social do trabalho – forma alienada da atividade humana como atividade genérica – só obtemos mutuamente a maioria dos bons serviços de que necessitamos através do acordo, da troca e da compra, isto é, através dos negócios]. O economista – como a política nos seus direitos do homem – reduz tudo a trabalho, isto é, ao indivíduo, a quem priva de todas as características a fim de o classificar como capitalista ou trabalhador [a ciência burguesa – a economia – considera natural (ou seja, fato) que na sociedade capitalista o homem seja dominado pelo processo de produção e nele se transforme em trabalhador e que o fruto desse trabalho é representado pelo valor do produto do trabalho e a duração do tempo do mesmo pela magnitude desse valor] (p. 160).

O capital subverte a técnica não somente a uma dimensão do *modus faciendi* que se materializa no processo de trabalho, mas a uma dimensão do próprio processo de valorização que implica e determina uma relação de domínio e exploração do trabalhador. Neste sentido, lembra-nos Marx (1983), que o sistema produtivo do capital reduziu a transformação da realidade pela ação do homem de acordo com as finalidades ditadas pelas necessidades de existência (o trabalho ontológico) à sua manifestação limitada de produtora da riqueza em geral (trabalho abstrato).

Se tomarmos como premissas que na totalidade concreta do novo *modus operandi* do sistema produtivo do capital a riqueza em geral se configura numa extraordinária acumulação tanto de mercadorias (valores-de-troca) quanto de trabalho excedente absoluto e relativo oriundo da mais-valia (trabalho não-pago), e a mercadoria, isoladamente considerada, é a percepção imprecisa dessa riqueza; e que toda mercadoria enquanto valor-de-troca é o resultado exteriorizado do trabalho abstrato. Portanto, a concepção de cultura que subjaz no Progestão-AM subverte o verdadeiro significado do trabalho.

O objetivo de imputar ao sistema oficial de educação pública escolar do Estado do Amazonas uma concepção ideológica de cultura na qual (e pela qual) os *homens-discentes* e os *homens-docentes* devem encontrar novas maneiras de se adequar a um novo contrato social jamais poderá ocorrer senão por intermédio de uma concepção ideológica de sociedade na qual o conhecimento é o parâmetro fetichizado de valorização dos indivíduos e o trabalho abstrato enquanto atividade subjetiva é fonte de mais-valia relativa. Este é o conteúdo do estatuto epistemológico do Progestão-AM.

O que a pedagogia da hegemônica da Qualidade Total expressa no estatuto epistemológico do Progestão-AM pretende ao por ao nível da matéria uma nova qualificação ao processo de trabalho educativo tanto com relação aos *homens-discentes* quanto aos *homens-docentes* adaptando-os às necessidades requeridas pela sociedade do conhecimento é perpetuar uma estrutura econômico-social na qual a produção de riqueza vinculada imperativamente à valorização do capital é

[...] um trágico fracasso para a humanidade mesmo nos seus próprios termos de referência. Quaisquer que sejam as “melhorias” que possam ser oferecidas no interior da estrutura do modo de controle do capital, elas devem ser submetidas aos limites e contradições da “produção como finalidade da espécie humana”, restrita à riqueza material alienada como finalidade da produção. As melhorias definidas em tais termos podem, sob o nível historicamente alcançado de desenvolvimento global do capital excessivamente expandido, nos prometer apenas mais daquilo que já é excessivo, na quantidade atualmente disponível, por causa de suas conseqüências irreversivelmente destrutivas. Após a Segunda Guerra

Mundial, na euforia que dominou por um bom tempo após o estabelecimento das Nações Unidas e das várias agências econômicas internacionais inspiradas nos Acordos de Bretton Woods, as personificações do capital prometeram as iluminadas relações sociais e econômicas de um mundo radicalmente diferente, reiterando absurdamente, mesmo após a dramática implosão do sistema soviético, suas promessas de uma “Nova Ordem Mundial. Contudo, absolutamente nada frutificou das promessas solenes de uma “sociedade imparcial e justa para o benefício de todos” (MÉSZÁROS, 2003, p. 632-3).

No modo de produção capitalista, a teoria da Qualidade Total organiza o trabalho de acordo com o modelo de competência. Esse modelo racionaliza o trabalho e o conteúdo do trabalho a partir do saber e do saber-fazer de cada trabalhador para atender as necessidades do processo de produção. Todavia, para que isso aconteça de modo eficaz é necessário que o conhecimento dos trabalhadores seja colocado a serviço do capital a partir de um conjunto sistematizado de rotinas e disposições sociais que combinem altas taxas de ocupação de trabalho morto com trabalho vivo.

O aumento da produtividade marginal, em consequência das referidas combinações sociais racionalizadas metodologicamente pelos fundamentos da teoria da Qualidade Total é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores na produção de valor e valor excedente sem que os próprios se dêem conta dessa exploração. Nesse sentido, Silva (2000) leciona que para mais-valia absoluta bastava, para o capital, o trabalhador despreparado, o homo faber, enquanto que para a mais-valia relativa⁵⁴ dá lucro o trabalhador que saiba pensar para o capital, o homo sapiens.

Segundo Pinto (2005), a tecnologia materializa-se sempre como uma mediação, pois representa a ação inventada pelo homem, e logo a seguir repetida prolongadamente, para atender a uma exigência do processo produtivo. Nesse sentido, a tecnologia corresponde a um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico, oriundo da ciência que abrange e explora a técnica enquanto configuração de um dado da realidade objetiva, produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos, máquinas e modos de fazer.

⁵⁴ Como ressalta Coriat (1976), “a questão da técnica e de seu progresso, nas condições capitalistas de seu emprego, não pode nem deve ser tratada senão do ponto de vista do capital que a utiliza, antes de tudo e, sobretudo, como um dos elementos da relação de exploração que ligam capitalistas a trabalhadores. [...] as modificações nas técnicas da produção contribuem (ou, ao menos, podem contribuir) para o crescimento da mais-valia relativa extraída” (p. 148). Por isso, compreendemos que a Qualidade Total expressa no estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre as relações pedagógicas é a síntese ideológica entre a tecnologia fordista – um novo método de trabalho para criar, a partir do poder corporativo, um novo tipo de trabalhador, um novo tipo de homem e uma nova sociedade apoiada na democracia econômica de massa, como indica Gramsci apud Harvey (1998) – e a tecnologia taylorista. Em outras palavras, tanto o sistema produtivo sustentado “na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente rotinizado, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concebendo um controle quase inexistente ao trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo” (HARVEY, 1998, p. 123) quanto o taylorismo são modelos concebidos para obter mais-valia absoluta e relativa pela racionalização do processo de trabalho e qualidade do processo produtivo.

Esclarece, ainda, o supracitado autor que a constituição da tecnologia enquanto epistemologia da técnica ocorre mediante a reflexão, por parte dos homens, sobre os aspectos do trabalho profissional, a partir da qual estes alcançarão à imagem teórica de sua realidade existencial, habilitando-os a explicarem a si mesmos o que fazem e por que fazem. Nessa perspectiva, a epistemologia da técnica passa a fundar-se na relação do homem com a natureza, definidora do aspecto essencial da atividade produtora, variando unicamente segundo as condições determinadas pelo progresso científico.

Contudo, a incorporação histórica da tecnologia ao modo de produção capitalista, primeiro com a introdução da máquina-ferramenta e depois com a utilização da mesma nos modos de organização do processo de trabalho, teve como único objetivo a produção de mais-valia a partir da obtenção do melhor rendimento da força de trabalho pela intensificação do trabalho. Para isso, os representantes do capital revolucionaram os processos técnicos de produção através de um conjunto sistemático de técnicas, protocolos, modos de operação, rotinas de execução etc. para diminuir a quantidade de tempos mortos na produção.

Sobre a totalidade das combinações sociais dos trabalhadores, racionalizadas pela utilização da epistemologia da técnica da Qualidade Total sobre as relações sociais que ocorrem no processo de produção como mediação potencializadora da produção eficaz de valor e trabalho excedente absoluto e relativo (mais-valia) é importante o entendimento de Leite (1996) quando nos diz que na realidade,

[...] o rendimento do trabalho vai ser buscado no maior engajamento tanto dos homens como das máquinas. E no engajamento dos homens “procura-se uma intensificação do trabalho, através do aumento da quantidade de gestos produtivos durante a hora ou jornada de trabalho. Ao se reduzir os tempos mortos da produção, ao se assegurar uma gestão ótima dos fluxos produtivos, os homens são colocados em sujeição a ritmos freqüentemente mais rápidos que sobre as linhas clássicas (CORIAT, 1996, p. 90). [...] É importante ressaltar que o novo paradigma seria marcado por novos padrões de uso do trabalho, baseados numa reintegração do trabalho de execução com o de concepção e na polivalência dos trabalhadores – que seriam chamados a desempenhar tarefas variadas e multiquificadas e submetidos a treinamentos mais amplos, com a finalidade de propiciar um maior domínio sobre o conjunto do processo produtivo (p. 93-8) (grifo nosso).

No modo de produção capitalista a ciência é utilizada sistematicamente para que o processo de trabalho transforme o mais rápido e com menos gastos possíveis à força de trabalho em lucro (em capital). Para que esse objetivo seja realizado com eficácia os homens de negócios organizam o processo de trabalho de modo que as atividades exercidas pela força de trabalho sejam conduzidas por um determinado conjunto de técnicas ideologizadas que

estreita cada vez mais a percepção do conjunto da realidade na qual o trabalhador produz ao mesmo tempo em que é explorado.

Descortina-se nesta observação a inevitável conexão estabelecida entre a teoria da Qualidade Total e a epistemologia da técnica, tendo em vista que esta última é um conjunto sistemático de métodos, técnicas e ferramentas elaborados com o propósito de organizar o trabalho de modo que o saber e o saber-fazer do trabalhador sejam incorporados às atividades produtivas de acordo com as bases preferenciais da classe que representa o comando da cadeia produtiva. Portanto, a teoria da Qualidade Total guarda em si a essência da segunda, isto é, a utilização da ciência para a produção de mais-valia relativa.

Gentili (1995) leciona que no contexto indicado anteriormente, a qualidade proposta no modelo de organização particular do processo produtivo torna-se um elemento que contribui para otimizar a acumulação do capital. É um modelo administrativo estruturado sob um tipo específico de controle dos trabalhadores: a participação. Neste sentido, Cabral Neto e Silva (2001) compreendem que tal participação é alcançada pela aplicação de técnicas motivacionais mais requintadas daquelas utilizadas no taylorismo e no fordismo; ou seja, “é a modificação da imposição para o envolvimento e cooptação” (idem, p.18).

O paradigma da Qualidade Total baseia-se no Controle da Qualidade Total, no CQT, e é aí, como nos ensina Oliveira (1998) que a categoria qualidade ganha um sentido de técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica do trabalho, transcendendo o âmbito da planta produtiva, indicando outros significados e objetivos sociais. No aspecto administrativo, Francisco Filho (2006) ressalta que a qualidade é uma filosofia que, por defender uma visão holística e sistêmica, abarca todos os setores das organizações, para integrar as ações dos trabalhadores com as máquinas, informações e recursos envolvidos.

A materialidade histórica do globalitarismo neoliberalizado do capital sob regime de acumulação e regulação flexível vem impondo mudanças no conceito de qualidade educativa, com forte impacto sobre os aspectos pedagógicos e técnico-administrativos que ocorrem no chão da escola. Para Silva (2000), este processo totalitário de feições neoliberais representa a continuação da expansão inerente ao capitalismo. Continuação que é, contudo acentuação e aceleração, com manifestações na economia na política,

nas atividades culturais e nos comportamentos sociais. Nesse sentido, Marx (1983, p. 222) elucida que [...] o trabalho tornou-se não só no plano das categorias, mas na própria realidade, um meio de criar a riqueza em geral e deixou, enquanto determinação, de constituir um todo com os indivíduos, em qualquer aspecto particular (p. 307).

Nossas pesquisas nos mostraram que o Estado do Amazonas vem, a partir da última década do século XX até os dias atuais, adotando um conjunto de programas fundados na lógica do projeto neoliberal para as políticas educacionais, principalmente, no que diz respeito aos modelos administrativos transplantados do mundo da produção material para o mundo da produção educativa. Estes modelos administrativos materializam, em último caso, por meio da Qualidade Total, “a dominação do capital sobre o trabalho docente e a utilização da escola como instrumento de produção da mais-valia” (SILVA, 2000, p. 290).⁵⁵

Neste sentido, Mészáros (2005) nos ensina que as instituições educacionais tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. É daí nossa compreensão de que as teorias hegemônicas vinculadas às políticas educacionais no Estado do Amazonas possuem relação dialética com o desenvolvimento histórico das determinações gerais do capital. Por isso, compreendemos a Qualidade Total expressa no Progestão-AM como uma tecnologia para adequar o sistema público de ensino às necessidades da acumulação flexível de capital.

É necessário ressaltar que a transplantação ideológica da tecnologia ideologizada pelo capital denominada de Qualidade Total para o sistema oficial de educação escolar possui limites, tendo em vista as conseqüências que o desempenho e a produtividade têm sobre os trabalhadores da educação e, por conseguinte, sobre a produção de novos corpos adestrados e adequados à produção de riqueza vinculada imperativamente à valorização do capital. Sobre isto Hobsbawm (2005) nos alerta que

[...] O desempenho e a produtividade da maquinaria podiam ser elevados constantemente, e para fins práticos interminavelmente, pelo progresso tecnológico, e seu custo, dramaticamente reduzido. O mesmo não se dava com o desempenho dos seres humanos, como demonstra uma comparação das melhoras na velocidade do transporte aéreo com o recorde dos cem metros. De qualquer modo, o custo do trabalho humano não pode, por nenhum período de tempo, ser reduzido abaixo do custo necessário para manter seres humanos vivos num nível mínimo aceitável como tal em sua sociedade, ou na verdade em qualquer nível. Os seres humanos não foram eficientemente projetados para um sistema capitalista de produção. Quanto mais alta tecnologia, mais caro o componente humano de produção comparado com o mecânico (p. 404).

⁵⁵ Sobre a totalidade das determinações da epistemologia da técnica enquanto um conjunto eficiente de técnicas de produção de mais-valia seja-nos permitido citar uma passagem da análise de envergadura dialética elaborada Pinto (2005): [...] biologicamente não existe diferença entre trabalho físico e intelectual, pois ambos são manifestações da biologia do homem no plano das relações sociais de produção, assim como – para lembrar de passagem um conceito que suscita considerações congêneres – não existem doenças psicossomáticas, pois todas o são. Qualquer trabalho solicita empenho total do ser humano na conquista dos resultados pretendidos. Se, infelizmente, ainda acontece, especialmente nas áreas subdesenvolvidas, o esforço muscular ser dominante, nem por isso esse desempenho fisiológico poderia ser executado sem a participação diretora do sistema nervoso, da inteligência, sem a presença de projetos da consciência, mesmo quando não claramente percebidos, por serem muitas vezes recebidos de outrem, do patrão (p. 415).

O emprego consciente, tecnológico da teoria da Qualidade Total expressa no estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre as relações sociais do processo de trabalho docente tem um forte impacto negativo sobre os homens-docentes, pois submete suas ações pedagógicas ao mero tarefismo induzido, ou melhor, à ações fenomênicas fruto da servidão prática à técnica. Só a reflexão crítica sobre aspectos do fazer pedagógico⁵⁶ possibilitará aos trabalhadores docentes alcançar, como nos ensina Pinto (2005), “a imagem teórica de sua realidade existencial” (p. 221).

Do que foi exposto, entendemos que a teoria da Qualidade Total é mais que um conjunto sistêmico de métodos, técnicas e protocolos voltados para a melhoria da qualidade do processo de produção de mercadorias e mais-valia. Trata-se de um paradigma fundado na utilização sistemática da ciência, para a mais rápida transformação da força de trabalho em capital através não só pela substituição de trabalho vivo por trabalho morto, mas pela racionalização do trabalho apoiada no maior rendimento possível do trabalho vivo. Ou seja, utilização sistemática e maximização das taxas de ocupação da força de trabalho.

A reestruturação produtiva desencadeou estratégias de organização das instituições, materializando-se como pedagogia hegemônica do globalitarismo neoliberalizado do capital. Estas ações do Estado neoliberal invadiram o mundo da produção educativa impondo um modelo administrativo orientado para a produção de mais-valia relativa e, em segundo plano, o processo pedagógico para o valor-de-troca da força de trabalho. É sobre a transplantação da Qualidade Total do mundo produtivo-empresarial para a produção educativa em suas múltiplas determinações que vamos tratar agora.

⁵⁶ “Por compreendermos que educar é despertar a consciência, a educação é um ato essencialmente político e o fazer pedagógico de que dela advém deve ser ontologicamente comprometido com um fazer dialético que, a priori, se estabelece entre dominadores e dominados, e onticamente compromissado com o desvelamento do concreto real deste fazer enquanto parte da multiplicidade das determinações e das relações que se estabelecem na totalidade de um processo educativo co-intencionalizado onde os sujeitos envolvidos direta e indiretamente nesse processo, possam reconhecer-se como sujeitos histórico-sociais. Ao fazer pedagógico, enquanto movimento de reconstrução determinado na totalidade pelas mediações, agregam-se fundamentalmente ao método e a metodologia como possibilidade de transformá-lo no instrumento que contribua para a emancipação dos alunos e alunas; sujeitos que também são determinados nas contradições da própria sociedade de classes. Isto exige que se materialize na escola um amplo processo de análise e discussão da concreticidade conflituosa estabelecida entre a lógica do capital, a ideologia burguesa e a luta de classes, e a partir disso a transformação do fazer pedagógico em uma unidade dialética (o ser, o fazer e o estar fazendo)” (CEZÁRIO e MOREIRA, 2006, p. 68). Pode-se dizer, então, que o fazer pedagógico está intrinsecamente relacionado às condições materiais necessárias a criação de um novo processo de vida social baseado na riqueza da produção. Isso significa que o fazer pedagógico não pode se materializar sem que o homem-docente se reconheça como sujeito do processo de transformação objetiva da condição opressora que recai devastadoramente tanto sobre os homens-discentes quanto sobre ele mesmo. O fazer pedagógico só pode ser ação e reflexão sobre a realidade opressora se o homem-docente se reconhecer criticamente como sujeito oprimido hospedeiro da consciência opressora, mas capaz de com os outros sujeitos oprimidos construir um novo processo social de interação entre homem-docente e homem-discente. O novo processo social de interação deve ser constituído por dois momentos históricos citados por Freire (2005) na pedagogia humanista e libertadora: (1) o primeiro consiste no momento em que os oprimidos desvelam o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; (2) o segundo consiste no momento em que transformada a realidade opressora, a pedagogia da libertação deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

2. AS NOVAS TECNOLOGIAS NA GESTÃO ESCOLAR PARA UM ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE TOTAL: O PROGESTÃO-AM COMO PERPETUAÇÃO DA APOLOGÉTICA NEOLIBERAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.

Uma das estratégias neoliberais para orientar a educação institucionalizada para as necessidades do capital é a chamada Gestão de Qualidade Total (GQT). Para Silva (2001a) é uma estratégia de reorganização do próprio interior da educação pública de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho do mundo produtivo-empresarial. Esta ação do Estado Neoliberal parte da premissa que os problemas da educação se devem à má administração das escolas. É uma tecnologia que visa aumentar a qualidade e a produtividade do sistema público educacional por meio da **Qualidade Total**.

2.1. O Estado Capitalista e a educação pública: a preparação do indivíduo para a produção de trabalho excedente.

Qual a gênese histórica dessa educação? Segundo Suchodolski (apud NORONHA, 2002), quando a burguesia chegou ao poder, após questionar as relações de exploração econômica da antiga ordem feudal, o fez aliando-se àqueles setores explorados pelas relações feudais utilizando dois momentos hegemônicos: a pedagogia de luta e a pedagogia da vitória. No primeiro, a burguesia reformadora mostra-se como protagonista de uma sociedade democrática, revolucionária e universalista. No segundo, após ascender ao poder, vai aos poucos excluindo das promessas de justiça e participação real na sociedade, os setores que a apoiaram.

A partir do momento em que a burguesia reformadora consolida-se no poder, instala-se como momento hegemônico da pedagogia da vitória, uma nova concepção formal, jurídica e política de igualdade, de liberdade e de justiça, mediada pelo Estado, visando substituir a igualdade real por uma igualdade abstrata, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia que outrora reunira os operários esparsos para conseguir um trabalho de cooperação, afirmava agora os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses.

Segundo Noronha (2005), o Estado burguês, movido pelos interesses da classe que o constituiu, toma para si a tarefa de instruir formalmente o povo como modo de se legitimar no

poder. A gênese da educação institucionalizada está intimamente ligada a esse fato, pois é preciso produzir certo tipo de senso comum articulando os interesses da classe dominante aos interesses das classes subalternas para tornar a sociedade coesa. Esses interesses, sempre conflitantes, efetivam uma nova ordem social no interior da qual surgem duas tendências educativas: a educação do prestígio e a educação para o lucro.

A primeira, a educação do prestígio, é fundamentada na concepção humanista de estudos desinteressados, de caráter elitista e sem aplicação imediata. A segunda, a educação para o lucro, é caracterizada pelo utilitarismo, na medida em que sua função é a de produzir um ensino prático voltado para aplicação imediata. Esta tendência tem como matriz teórica o iluminismo e o positivismo. Desse modo, desde cedo à burguesia capitalista proclama a igualdade ao reconhecer a desigualdade econômica dos indivíduos e aponta como veículo de liberação e de igualização a instrução formal do povo, como leciona Lopes (apud Noronha, 2002).

Depreendemos a partir de Ponce (2000), Manacorda (2001) e Frigotto (2003), a essência do sofisma histórico da burguesia capitalista: a educação institucionalizada pelo Estado burguês é o instrumento com a capacidade de tornar os cidadãos mais iguais. Porém, se considerarmos que os indivíduos não são igualmente dotados pela natureza, alguns destes cidadãos instruídos (pela referida educação) poderão ascender e superar a desigualdade real, outros naturalmente não poderão. Desse modo, o mesmo instrumento que pode torná-los iguais, pode fazê-los permanecer desiguais, tendo em vista que este está assentado sobre a desigualdade econômica.

Ou seja, o argumento burguês foi concebido com o objetivo de produzir a ilusão da verdade, que, embora simule um acordo com as regras de uma determinada lógica, apresenta, na realidade, uma estrutura interna inconsistente, incorreta e deliberadamente enganosa, pois a contradição desse sofisma encontra-se na identidade do capitalismo. Nesse sentido, Ponce (2000) leciona que a relação entre a burguesia e o capitalismo fez com que o objetivo da educação institucionalizada, após a substituição do regime feudal pelo burguês, fosse de formar

indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora. Ideal lógico, sem dúvida, para uma sociedade em que a sede de lucros lançava os homens uns contra os outros, em tropel de produtores independentes. Produzir, e produzir cada vez mais para conquistar novos mercados ou esmagar algum rival, essa foi, desde o início, a única preocupação da burguesia triunfante. Que nenhum obstáculo dificulte o seu comércio, que nenhuma dificuldade paralise a sua indústria. Se, para conquistar algum novo mercado, for necessário liquidar populações inteiras, que assim seja feito; se, para não interromper o

trabalho das máquinas, for necessário engajar mulheres e crianças, que assim seja também (p. 136).

Para a burguesia reformadora conseguir realizar o seu prodigioso desenvolvimento não era suficiente o crescimento do comércio e a ampliação quase mundial do mercado comercial em decorrência do descobrimento da América. Foi preciso, além disso, “que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer os seus braços à burguesia” (MARX apud PONCE, 2000, p. 135). Desse modo, as cartas de franquia, outrora obtidas dos nobres feudais, foram substituídas lentamente pela capacidade de exploração da força de trabalho assalariado e a burguesia reformadora se transformou na burguesia capitalista.

Como conseqüência disso, as massas exploradas na Antigüidade e no Feudalismo apenas haviam trocado de senhor. A burguesia capitalista tinha que instruir os trabalhadores livres, pois as máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo. Esses trabalhadores livres, agora assalariados (até a sua morte) pela burguesia capitalista, já não poderão satisfazer o seu novo patrão se não dispuserem ao menos de uma educação elementar. Porém,

reservava para os seus próprios filhos outra forma de educação – o ensino médio – em que as ciências ocupavam um lugar discreto, em que o saber continuava livresco e bastante divorciado da vida real. Enquanto nas outras escolas a orientação era francamente prática e impregnada de intenção utilitária, por que nessas escolas de ensino médio prosseguia-se cultivando o “ócio digno”, isto é, esse ensino de puro adorno que os jesuítas inculcaram em outros tempos aos nobres? [Qual o objetivo da educação dada aos filhos da burguesia capitalista?] [...] buscar uma cultura aparatosa e brilhante, como própria de homens que devem dirigir muito de cima os negócios desta terra, e aos quais não interessa, portanto, as minúcias e as mesquinhas desse trabalho (PONCE, 2000, p. 147).

A burguesia capitalista materializou com muita franqueza e sabedoria o caráter de classe e a orientação geral do ensino médio. Esta instrução privada, por ser independente do trabalho produtivo, levava seus filhos às universidades e, logicamente, as altas posições governamentais. Já a instrução das massas, o ensino primário, era impregnada de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das luzes, a exploração do operário, que constitui a própria base de sua existência enquanto classe (MANACORDA, 2001). Portanto, a idéia central do sofisma burguês é educar conforme suas necessidades.

Em síntese, o triunfo do capitalismo, sobre o feudalismo, apenas significou realmente

o triunfo do método de exploração burguesa sobre o de exploração feudal. O segredo do êxito da burguesia capitalista consistiu exclusivamente na arte de fazer os outros trabalharem. Isso porque, no sistema determinado e determinístico propugnado pelo capital, seus representantes materiais trocam sempre uma ideologia por outra, mantendo a essência, a substância (o capital) para materializar um novo simulacro. Isto explica qual o objetivo da educação institucionalizada pela hegemonia burguesa durante a pedagogia da vitória.

Sob esse aspecto, Noronha (2002) nos ensina que a cada período de desenvolvimento social e econômico encontramos projetos pedagógicos a ele correspondentes que respondem a demandas e percepções de mundo que tem como base político-jurídica e ideológica uma determinada concepção dominante de mundo. Nesse sentido, Frigotto (2003) nos esclarece que a educação apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Por isso, na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.

Nesse mesmo sentido, Ramos (2002) nos esclarece que o projeto burguês de educação institucionalizada, ao final do século XVIII e no século XIX, foi influenciado filosoficamente de um lado pelo humanismo e o racionalismo ilustrado e, de outro, pelo pensamento da economia política de Adam Smith. Os primeiros reforçam a crença na educação como pré-condição para a participação política do homem comum. O segundo defende a educação dos trabalhadores como mecanismo de libertação dos obstáculos que se poderiam opor a marcha inexorável do progresso econômico.

Observamos, então, que o Estado moderno, enquanto instrumento de opressão a serviço da burguesia, considera a escola como um instrumento para assegurar o seu próprio domínio. Daí porque à medida que a burguesia capitalista mais aperfeiçoa as técnicas de produção, numa conquista afleumada de riqueza e de novos mercados, mais o proletariado vai-se convertendo num simples acessório do sistema produtivo do capital. Neste sentido, a educação proveniente do Estado na qualidade de estrutura totalizadora de comando político do capital é uma educação formal subordinada às exigências da ordem estabelecida.

É necessário afirmar, ainda, que na base desta compreensão há a premissa na qual o sistema produtivo do capital se ergue e se mantém mais ou menos estável no curso do desenvolvimento histórico da própria relação dialética entre a base material do capital e sua superestrutura legal e política. Contudo, a visão míope dos intelectuais orgânicos do capital toma em consideração as unidades reprodutivas econômicas diretas do sistema do capital como base material sobre a qual se erige a superestrutura do Estado. Isso porque, segundo

Mészáros (2003), ambos possuem suas próprias dimensões superestruturais.

Neste sentido, podemos discorrer que a educação pública proveniente da superestrutura política e jurídica do Estado neoliberal emprega meios para construir uma consciência política previamente determinada que não permita aos discentes compreender seu verdadeiro papel sociopolítico-econômico no mundo a partir da posição que ocupam nas relações sociais de produção, pois os alienam à condição de força de trabalho explorada pelo capital. Isto significa que o enorme potencial oferecido pela educação ao processo de humanização e hominização dos homens é transformado num processo de coisificação.

O processo de coisificação originado por este tipo de educação é extremamente danoso para a humanidade, pois inverte a relação de pertencimento que necessariamente tem de haver entre o homem, como criador, e o produto da transformação da realidade que é consequência de sua própria ação construtiva. Isso ocorre porque no sistema produtivo do capital o homem perde a liberdade de fazer para si a sua obra, de ter para si o seu produto, transformando-o pela condição de escravização ou assalariamento num homem que produz para outrem que se encontra numa posição social distinta.

Se considerarmos que o “motivo que impele e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior expansão possível do próprio capital, isso é, a maior produção possível de mais-valia” (MARX, 2003, p. 384). Portanto, a condição de assalariamento (que é a versão moderna do homem escravizado) é uma condição social imposta pelo capital na qual o homem, reduzido à força humana de trabalho explorada, produz para outro homem que dispõe dos meios e em cuja consciência pessoal e social julga direito se apossar tanto do produto da ação construtiva quanto do valor excedente criado pela ação criadora.⁵⁷

⁵⁷ No sistema produtivo do capital a dimensão ontológica tanto do trabalho do tipo predominantemente muscular como o trabalho de caráter acentuadamente intelectual é subsumida à dimensão produtiva. Quanto ao primeiro se torna simples compreender que na relação social de produção o trabalhador assalariado enquanto força humana de trabalho produz mercadorias (valores-de-uso detentores de valores-de-troca) e trabalho excedente (mais-valia, categoria que Karl Marx utilizou para desopacizar a quantidade de trabalho não-pago na relação social de produção capitalista) para quem a comprou e dela quer auferir lucro: o capitalista; mas quando a relação social de produção se dá entre as pessoas e sua atividade produtiva recíproca essa aparência de simplicidade desaparece como, por exemplo, no caso do uso da força de trabalho de um trabalhador docente (professor, professora etc.) como serviço durante uma determinada quantidade de tempo. Quando se observa a quantidade de tarefas executadas por um professor (ou professora) durante a jornada de trabalho pela aplicação consciente, tecnológica, da ciência no processo de trabalho docente, ou muitas vezes além desta pelo simples prolongamento das horas de trabalho que se encontra embutido naquelas atividades realizadas aos finais de semana. Certo é que de um modo, ou de outro, não se consegue perceber de imediato o complexo movimento que materializa o interesse do representante do capital pelo máximo da força de trabalho que pode ser posta em atividade. Segundo Marx (2003) “**o que caracteriza a época capitalista é adquirir a força de trabalho, para o trabalhador, a forma de mercadoria que lhe pertence, tomando seu trabalho a forma de trabalho assalariado.** Além disso, **só a partir desse momento se generaliza a forma mercadoria dos produtos do trabalho**” (p. 200) (grifo nosso). Quando a capacidade de trabalho de um trabalhador do sistema público de educação é comprada por intermédio do dinheiro, o seu consumo (o das capacidades de trabalho que se materializam no processo de trabalho pedagógico) é produção, ou seja, tempo de trabalho que se traduz materialmente, consumo criador de valor-de-troca. Todavia, o que o trabalhador docente recebe ao final do mês como salário torna-se insuficiente para que o mesmo possa realizar-se socialmente como um indivíduo de múltiplas necessidades.

Do mesmo modo, as relações sociais de produção são relações de exploração de mais-valia legitimadas a partir de todo um complexo aparato estatal que conforma técnica e eticamente os explorados à hegemonia do grupo dominante e dirigente que possui a propriedade privada dos meios de produção e o comando do Estado. Daí porque cabe ao Estado capitalista a complexa tarefa de educar o que significa adequar à civilização e a moralidade das mais amplas massas populares de explorados às necessidades do contínuo crescimento do aparelho econômico de produção, como nos ensina Gramsci (2000, p. 23).

O Estado capitalista, tal como o conhecemos hoje, se estrutura sobre a ação da burguesia em legitimar por meio da hegemonia couraçada de coerção o seu enriquecimento à custa do trabalho excedente produzido pela grande maioria de explorados que vendem a única coisa que possuem como propriedade intransferível: a força humana de trabalho. Este é o papel substantivo do Estado no sistema do capital. Sobre a referida estrutura totalizadora de comando político do capital na perpetuação das relações sociais de exploração da mais-valia, Mészáros (2003) nos esclarece que na verdade,

[...] o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para expansão e para extração do trabalho excedente. [...] Como prova da substantiva materialidade do Estado moderno, realmente descobrimos que, em sua condição de estrutura de comando político totalizador do capital, ele não está menos preocupado em assegurar as condições da extração do trabalho excedente do que com as próprias unidades reprodutivas econômicas diretas, embora, naturalmente, ofereça a sua própria maneira sua contribuição para um bom resultado. Entretanto, o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas –, é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente (p. 121).

Sendo o Estado moderno um Estado capitalista, tende a organizar o sistema público educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente. Neste sentido, o ideário central desta organização é formar um intelectual urbano com capacidade técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção. Isso porque o Estado articula sua superestrutura legal e política segundo suas determinações estruturais inerentes e funções necessárias sem, tampouco, alterar a estrutura da base material.

No capitalismo monopolista, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, o Estado ampliou o processo de intervenção no sistema público escolar com vistas a conformar técnica, ética e politicamente à classe trabalhadora ao processo de recomposição da base

produtiva do sistema do capital tanto nos países destruídos pela luta armada quanto nos países de capitalismo periférico. Este processo de conformação⁵⁸ teve como propósito dar outra organização ao processo de acesso à riqueza e ao poder, garantindo a reprodução do modelo de convivência social capitalista e evitando a adesão ao projeto socialista

[...] de sociabilidade por amplos seguimentos da classe trabalhadora. Contraditoriamente, portanto, a luta contra-hegemônica de parcela do proletariado e de seus aliados por direitos políticos e sociais e pela construção de uma nova sociabilidade consubstanciou-se em importante determinante de uma ampliação dos direitos de cidadania. Guiada por pressupostos teóricos keynesianos, a pedagogia da hegemonia se desenvolve no sentido de ampliar os direitos sociais pelo trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transporte das massas trabalhadoras, com políticas sociais diretamente executadas pelo aparato governamental, tendo por intuito obter o decisivo consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade e aumentar concomitantemente, a produtividade da força de trabalho. Tais políticas governamentais constituíram-se, ainda, em importante veículo de redefinição dos graus e momentos da correlação de forças políticas nas formações sociais contemporâneas, no sentido de impedir que a classe trabalhadora ultrapassasse o nível econômico-corporativo de organização das suas lutas sociais (NEVES, 2005, p. 30).

Em linhas gerais, as ações do Estado capitalista nos anos do fordismo e do taylorismo consistiram conformar um novo intelectual urbano com capacidade técnica adequada aos novos modos de produção e de trabalho e uma nova capacitação dirigente para amenizar os efeitos desta nova superestrutura sobre as relações de exploração da força humana de trabalho e de dominação política e cultural. Neste sentido, a escola exerceu (e exerce) um papel estratégico na perpetuação das relações capitalistas porque é um dos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes e dirigentes do Estado educador.

O Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto de indivíduos da sociedade a uma maneira particular de civilização, de cultura e de moralidade. Em última análise, a referida conformação difundida pelo Estado de classe sempre se renova posto que seja provisória⁵⁹, fazendo com que cada indivíduo singular do organismo coletivo pense neste

⁵⁸ O teórico das superestruturas nos ensina que o homem é, ao mesmo tempo, um ser singular e um homem coletivo conformado com o tempo e o lugar em que vive. Daí porque podemos afirmar que “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos” (GRAMSCI, 2004, p. 94). O supracitado teórico das superestruturas nos ensina alhures que as tendências do processo de conformação nas sociedades urbano-industriais contemporâneas são: (a) a estandardização do modo de pensar e de atuar assume dimensões nacionais ou definitivamente continentais; (b) o mundo da produção e o trabalho como referências para a nova ordem em gestação; (c) o máximo utilitarismo deve ser à base de qualquer análise das instituições morais e intelectuais a serem criadas e dos princípios a serem difundidos nas mesmas; (d) a vida coletiva e individual de ser organizada tendo em vista o máximo rendimento do aparelho produtivo; (e) um novo conformismo técnico, ético e político a partir da base, permitirão novas possibilidades de autodisciplina, inclusive de liberdade individual (GRAMSCI, 1991).

⁵⁹ [...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

como uma entidade estranha a si mesmo, ao ponto de transformá-lo num fantasma do intelecto, num fetiche, como nos ensina Gramsci (1991). Isto ocorre porque os nuômenos sociais se manifestam ao indivíduo na relação prático-utilitário⁶⁰ com as coisas. Eis o problema da consciência de classe.

Desse modo, o Estado moderno enquanto materialidade do sistema produtivo do capital intenta em educar os indivíduos das classes populares porque a classe hegemônica que possui o comando do governo está interessada em produzir, ao menor custo possível, a única mercadoria que lhe possibilita auferir lucro e expandir o capital (a força humana de trabalho), sem que os indivíduos desta classe percebam, à primeira vista, a situação social de exploração à qual serão sujeitados. Neste sentido, o teórico das superestruturas nos ensina que o Estado moderno, um Estado de classes é

[...] o Estado educador, como elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem-articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico (GRAMSCI, 2000, p. 279).

O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX, 1983, 24). O supracitado fragmento da introdução da Contribuição à crítica da economia política nos fornece subsídios teórico-metodológicos para inferir que à medida que o sistema do capital enquanto extrator de trabalho excedente atinge os limites estruturais provenientes da ausência de unidade entre controle, produção e circulação, ocorre uma mudança significativa na configuração da estrutura de comando político do capital (o Estado), justamente porque a falta de unidade das suas dimensões fundamentais se manifesta em conflitos de interesse entre aqueles que possuem a propriedade privada dos meios de produção material, tecnológica e cultural e os que só possuem

Em consequência disso, uma das funções principais da educação proveniente do Estado capitalista é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir dos limites institucionalizados e legalmente sancionados. Por isso, enquanto a sociedade dividida

mesmo nível. Quem se encarrega de indicar aos trabalhadores se a escola obedeceu adequadamente a essas exigências é o mercado que, como com qualquer outra mercadoria, retribui a mão-de-obra qualificada – no sentido mais amplo do termo, isto é, incluindo as profissões e ofícios não manuais – de acordo com o trabalho socialmente necessário para sua produção. Por conseguinte, se a escola forma número excessivo de trabalhadores num determinado ofício, em relação com o que demanda a produção, ou se emprega demasiado tempo de trabalho na formação dada a cada indivíduo, o mercado se encarregará de fazer com que isso seja notado não retribuindo senão o trabalho, repitamos, socialmente necessário empregado nesse processo de formação, em nenhum caso o que tenha excedido a tal necessidade social (p. 203).

Em linhas gerais, Mészáros (2005) nos ensina que existe uma determinação recíproca entre as estruturas reprodutivas do capital e o Estado na qualidade de estrutura totalizadora de comando político da ordem produtiva e reprodutiva do capital. Isto porque, as estruturas reprodutivas estendem sua influência desde os instrumentos rigorosamente repressivo-materiais e as instituições jurídicas do Estado, até as teorizações ideológicas e políticas mais mediadas de seu indiscutível método de extração de trabalho excedente e de sua proclamada legitimidade. É sobre uma dessas influências, a **Qualidade Total** em educação, que vamos tratar agora.

2.2. A resignificação da qualidade na educação: a transplantação ideológica do paradigma administrativo fundado na teoria da Qualidade Total como o novo simulacro neoliberal na educação pública.

Em uma passagem contida no texto ‘Da educação de Qualidade Total à Educação Social da educação’, Cabral Neto e Silva (2001) analisam histórica e dialeticamente a crítica da **Qualidade Total** no campo educacional

[...] é a arte do simulacro dos novos sofistas. É fruto, conseqüência, de um profundo processo de transformação do capitalismo que objetiva mudar, através da educação, para continuar o mesmo. A ideologia da qualidade total é um sofisma em virtude de ignorar que a primeira preocupação da educação deve ser com o processo e não com o produto final comercializável. É uma ideologia total porque coloca um jogo o destino da organização social como um todo. O projeto de educação de qualidade total está intrinsecamente comprometido com os interesses da atual ordem social capitalista chamada neoliberal. Nesse sentido, vem se dificultando a possibilidade de construção e realização de uma educação pública e gratuita como direito social de todos e instrumento de exercício da democracia e da cidadania, dever do Estado democrático e direito dos seres livres. O Estado

brasileiro nunca chegou a completar os direitos de educação para todos (p. 22-3).

Porque e como se deu a transferência da referida ideologia para o campo educacional? Quais as intenções da referida transplantação para o campo da produção educativa? A partir da interlocução com as análises de Ponce (2000), de Silva (2000), de Gentili (1995), de Manacorda (2001), de Noronha (2002; 2005), de Ramos (2002), de Sanfelice (2002), de Freire (2003), de Frigotto (2003), de Marx (2004) e de Kuenzer (2001; 2005), compreendemos que a educação institucionalizada, hoje denominada educação de qualidade, é um projeto que historicamente tenta subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas.

Na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 90 como metamorfose do discurso de democratização. Isso foi possível, em parte, devido ao fato dos discursos hegemônicos sobre a qualidade da educação terem assumido o mesmo conteúdo que este possui no campo empresarial, auferindo as políticas educacionais e aos processos pedagógicos um conteúdo mercantil. É a institucionalização ideológica da educação de qualidade (**Qualidade Total?**). A lógica desta nova retórica, como nos ensina Gentili (1995), pressupõe a alegação de três premissas:

(a). que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e as 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 (p. 156).

Qual o contexto político-ideológico no qual se criou tais premissas? O discurso da qualidade é um sofisma construído dialeticamente no conjunto das políticas hegemônicas do programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo na América Latina a partir do Consenso de Washington. Para Gentili (1998) o referido consenso, imposto coercitivamente aos países latino-americanos pelas agências transnacionais de regulação, sintetiza a hegemonia neoliberal no contexto do capitalismo globalizado tentando institucionalizar o princípio da competição como regulador do sistema escolar público.

Na concepção hegemônica neoliberal, o sistema escolar público dos países latino-americanos sofre uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de

universalização e de extensão dos serviços oferecidos. Nessa ótica, a crise de produtividade do sistema escolar público se instalou devido à ineficácia do modelo de Estado (interventor), a atuação política dos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e a própria indisciplina da sociedade. Para sair da crise é necessário desenvolver um conjunto de programas em níveis macro e microinstitucionais fundados na filosofia da **Qualidade Total**.

Grosso modo, se outrora o objetivo da educação institucionalizada, após a substituição do regime feudal pelo burguês, foi formar indivíduos para venderem sua força de trabalho no recém descoberto mercado mundial, agora o objetivo se distende dialeticamente entre reduzir a qualificação humana, agora ideologicamente limitada pelo conceito de competência, para flexibilizar a adaptabilidade e funcionalidade da força de trabalho as estruturas do novo regime de acumulação flexível; e, subordinar a própria educação escolar, agora alçada a condição de mercadoria, às leis do mercado educacional neoliberalizado⁶².

⁶² Os vinte anos que sucederam o período de crise da Era de Ouro foram marcados por profundas transformações na dinâmica do capitalismo com o advento da avassaladora aplicação da tecnologia a produção de valor e valor excedente, tanto numa escala limitada (como p.ex. uma fábrica, uma instituição etc.) como numa escala mais ampliada (como p.ex. bolsa de valores, Estado etc.). Isso aconteceu porque o próprio modo de produção capitalista é acometido por sucessivos ciclos sistêmicos de acumulação. Segundo Arrighi (2006), os ciclos sistêmicos de acumulação demarcam a materialidade do comportamento dos agentes do capital explicados por meio da fórmula geral de Karl Marx para o capital: $D \rightarrow M \rightarrow D'$. Nessa fórmula, o capital-dinheiro (D) significa liquidez, flexibilidade e liberdade de escolha (por parte do capitalista). Já o capital mercadoria (M) é o capital investido numa dada combinação de insumo-produto, visando lucro (produção de valor mais valor-excedente) e que, por sua vez, significa concretude, rigidez e um estreitamento ou fechamento das opções de exploração do trabalho não-pago (sobretaxa). O aspecto central desse padrão é a alternância de épocas de expansão material (fases $D \rightarrow M$ de acumulação de capital) com fases de renascimento e expansão financeiros (fases $M \rightarrow D'$ de acumulação de capital). Na fase de expansão material, o capital monetário coloca em movimento uma massa crescente de produtos (que inclui a força de trabalho e dádivas da natureza, tudo transformado em mercadorias); nas fases de expansão financeira, uma massa crescente de capital monetário liberta-se de sua forma mercadoria, e a acumulação prossegue através de acordos financeiros (como na fórmula abreviada de Marx, $D \rightarrow D'$). Porém, em qual etapa do ciclo estaria enquadrada nossa materialidade? A crise da Era de Ouro do capital não significou tão-somente os momentos espaços-temporais de transição da crise que solapou o modo de acumulação fordista-keinesiano substituindo-o por um novo regime de acumulação, o qual seria por Harvey (1998) denominado de regime de “acumulação flexível”, mas significou, sobretudo, que o capital dos Estados Unidos entrara na atual fase de expansão financeira (fase $M \rightarrow D'$ de acumulação de capital) do seu ciclo sistêmico de acumulação que começara no final do século XIX. Qual o papel do mercado nessa conjuntura? Nessa fase de expansão financeira o mercado é, segundo os neoliberais, o mecanismo responsável pela coordenação do movimento de capitais entre as estruturas produtoras de mais-valia. A tese neoliberal do mercado se apresenta como globalização, pois entende que o mercado mundial, livre das intervenções dos Estados-nações, é o mecanismo de regulação no (e pelo) qual os seres humanos são compradores e vendedores livres com condições iguais; é o espaço de harmonia espontânea no (e pelo) qual as nações cujo capitalismo está em fase de desenvolvimento podem livremente intercambiar bens e serviços em pé de igualdade com as nações de capitalismo avançado, como leciona Comblin (2001). Nessa perspectiva, a sociedade como outrora conhecíamos, ou seja, como espaço democrático no qual a classe oprimida conquistava seus direitos por meio do embate político-ideológico, se transforma na sociedade de mercado. Nela, os direitos se transformam em aquisições (aquilo que se pode comprar) e são garantidos por meio de uma justiça distributiva de bens de consumo executada pela eficácia do mercado enquanto mecanismo regulador das relações sociais. Seguindo essa lógica neoliberal a educação assume a forma de mercadoria o que a torna assim como todos e quaisquer valores-de-troca algo cujo acesso é restrito e a distribuição é seletiva. O mercado globalizado não é um espaço de harmonia espontânea como pregam os intelectuais orgânicos do capital; é sim o espaço apologetico do não-direito onde a exploração da força de trabalho torna-se um processo virulento que reduz desumanamente o homem a objeto, uma peça da macro-engrenagem produtora de mais-valia relativa; é um espaço dominado atualmente pela hegemonia dos Estados Unidos da América que oprime as nações em desenvolvimento para abrirem os mercados internos a seus produtos, mas em contrapartida fecham as barreiras de seu país para produtos fabricados nestas mesmas nações. Outrossim, o mercado é uma imposição ideológica do pensamento econômico neoliberal e do político neoconservador que entende a qualidade (da educação) como um atributo potencialmente adquirível somente no mercado educacional. Desse modo, a qualidade (da educação) só existe no mercado, logo quem puder comprá-la terá acesso a um produto de qualidade e, por conseguinte, estará mais apto a competir por um emprego, a vender sua força de trabalho do que aqueles que não a compraram. Ao contrário disso, entendemos que a educação não pode ser colocada sob a regulação da lógica do mercado, pois ela é um direito inalienável e não algo com um valor-de-troca especificado por uma determinada demanda pelo consumo da força de trabalho

A distensão dialética do objetivo da educação de qualidade se embrutece na ocasião em que os capitalismo periféricos, característicos dos países latino-americanos, reestruturam a forma organizacional e a técnica gerencial para as necessidades do sistema de produção flexível de valor e mais-valia – “com sua ênfase na solução de problemas, nas respostas rápidas e, com frequência, altamente especializadas, e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais”, como leciona Harvey (1998, p. 146). Desse modo, cabe ao sistema escolar público formar trabalhadores com as competências requeridas pelo sistema de produção.

Quais as estratégias que o neoliberalismo definiu para tirar da crise de produtividade os sistemas escolares públicos latino-americanos? A

A pedagogia hegemônica neoliberal é um conjunto de fundamentos filosóficos, éticos e morais comprometidos com a perpetuação do modo de produção fundado na propriedade privada dos meios de produção material e tecnológica. Neste sentido, pode-se dizer que a utilização dos fundamentos da **Qualidade Total** sobre o processo ensino-aprendizagem dirige-o não tanto em direção ao aperfeiçoamento do valor-de-uso da força de trabalho, mas ao aperfeiçoamento do valor-de-troca. Em outras expressões,

[...] enquanto o sistema de educação pública na velha ordem capitalista estava orientado para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada mais criativa, daí que a força de trabalho que Reich (1991) definiu como analistas simbólicos irão constituir o segmento mais produtivo e dinâmico da força de trabalho (TORRES, 2002, p. 120).

A proclamada ‘descentralização da gestão’ não significou somente adotar as ferramentas de Controle Estatístico da Qualidade Total (CEQT), mas, também, tomar como base administrativa o conjunto sistemático de métodos, técnicas e ferramentas elaborados com o propósito de organizar o trabalho dos professores e professoras de modo que o saber e o saber-fazer destes sejam incorporados e moldados às atividades educativas de acordo com as bases preferenciais contidas na filosofia da **Qualidade Total**. Portanto, a ‘descentralização da gestão’ está mais para recentralização do controle sobre os trabalhadores.⁶³

⁶³ Essa é uma das estratégias da retórica neoliberal que procura dar outro significado aquilo que outrora representou o constructo ideológico básico do economicismo na educação nos anos 70 e 80, sobretudo no Brasil e América Latina, e que ficou conhecido por meio dos teóricos como teoria do Capital Humano. O processo de re-significação ideológico do conceito de Capital Humano ocorre por meio dos seguintes conceitos qualitativos: (a) formação de competências e habilidades para a competitividade; (b) qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente; e (c) Qualidade Total. Como resultado das múltiplas determinações da operacionalização desses conceitos surgiu uma nova concepção, uma nova categoria ideológica que dominaria o discurso político da qualificação, da formação e, principalmente, da escolarização pública em níveis de Ensino Fundamental e Médio: a categoria chamada sociedade do conhecimento. Como fica a escola na sociedade do conhecimento? Segundo Penin (2001), autor do módulo I do **Progestão-AM**, no Brasil de hoje, assim como em muitos outros países democráticos, a função da escola básica de transmitir o saber sistematizado não é um fim em si mesmo, mas o “meio para atingir a finalidade de desenvolver o educando de maneira plena, de preparar-lhe para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (Art. 22 da lei 9.394/96) (p. 45). Em seguida, o autor reafirma que a função da escola no século XXI é resolver, ao mesmo tempo, os problemas de ontem (acesso e permanência) e de hoje (qualidade de ensino). Isso porque na sociedade do conhecimento a criação de conhecimentos ocorre de modo acelerado, provocando a necessidade de rever continuamente o já sabido, reorganizando em novas bases todo saber acumulado (idem, p. 49). Nessa perspectiva, o autor conclui dizendo que “a sociedade do conhecimento clama por uma nova escola, por um novo jeito de ensinar e de aprender” (ibidem). Nada mais elucidativo do que essa última colocação do autor tendo em vista que a referida metamorfose do conceito de Capital Humano para o de sociedade do conhecimento se deu num momento de efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade de classes nos vinte últimos anos do século XX. Por isso, compreendemos que a resposta dada pelo autor à pergunta não parece mais criativa do que foram aquelas recomendações que compunham os textos oficiais dos primeiros acordos selados entre o MEC/BRASIL e a USAID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional) no momento que o Brasil estava entrando no período de Ditadura Civil-Militar que duraria segundo Germano (2005) até 1985. “Reorientar a estrutura, conteúdo e métodos de educação em todos os níveis, a fim de adaptá-los melhor aos progressos no domínio do saber, da ciência e da tecnologia, as necessidades culturais dos países latino-americanos e as exigências de seu desenvolvimento social e econômico” (ARAPIRACA, 1982, p. 140). Esse é um dos trechos que compõe o texto do Plano Decenal de Educação da Aliança para o

É possível encontrar no paradigma administrativo fundado na teoria da Qualidade Total os princípios de uma possível gestão democrática? Os princípios ideológicos da ‘pedagogia da democracia mínima’ não estariam aqui sendo utilizados como fundamentos da epistemologia da técnica contida na essência desse modo de controle e racionalização do trabalho docente? O que fica claro, a partir de nossas pesquisas, é que as agências transnacionais de regulação requerem que o sistema escolar público esteja articulado ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso da mão-de-obra às estruturas da condição pós-moderna imposta pelo capital.

Quando ouvimos falar em gestão democrática da educação de qualidade nos é logo remetida à noção de democracia. O que significa democracia? Sob quais aspectos da educação a gestão democrática pode ser exercida em sua plenitude? Se partirmos da democracia enquanto um sistema político cujas ações atendem aos interesses do povo, concluiríamos que sob determinados aspectos administrativos não haveria condições de se exercer a plenitude da democracia (p.ex. horário, calendário escolar etc.), pois os interesses individuais de cada trabalhador seriam colocados acima dos interesses coletivos.

Partindo dessa premissa, o conceito gestão (do lat. *gestio onis*) se poria ao nível da matéria como a ação de administrar os processos pedagógicos a partir de um determinado consenso, de uma determinada política e de uma compreensão do conceito de qualidade enquanto unidade de valoração da educação que diz respeito aos interesses do povo (dos oprimidos) em suas múltiplas determinações. Esse ato de gerir pauta-se numa educação desocultadora das tramas sociais e históricas; e num processo ensino-aprendizagem sério,

Progresso assinado pelo Brasil em Punta del Este no Uruguai. O conteúdo pedagógico do referido plano estava de acordo com o constructo ideológico dos Programas Nacionais de Desenvolvimento. A idéia central dessa reforma foi subsumir a educação das maiorias a um pressuposto bem mais utilitarista e endereçado a um tipo de homem bem mais necessário a um determinado modelo econômico que se implantava (fordismo periférico), visto que era necessário transferir para dentro do processo educativo a mística do conceito da racionalidade e da eficiência do sistema econômico, a fim de facilitar a implementação do novo processo produtivo com uma nova dimensão de parceria periférica (ARAPIRACA, 1982). A idéia central da re-significação do conceito de Capital Humano é dar continuidade a subordinação da educação a lógica da exclusão oriunda da dualidade social imposta pelo próprio capital: educação de qualidade para as minorias ganhadoras e de educação com alguma qualidade para as maiorias perdedoras. O messianismo utilizado por Penin (2001) quando reproduz o discurso hegemônico da sociedade do conhecimento atinge seu ápice ao dizer que enquanto no século XX “o capital, assim como o lucro que gera a partir da mais-valia obtida com a compra do trabalho dos operários, é o fator principal da produção” (p. 47), agora com o advento das novas tecnologias a função social da escola é ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa. Ressalta, ainda, o referido autor que a estrutura curricular das escolas públicas deve seguir as recomendações da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Porque a educação concebida desse modo indica uma função da escola voltada para a realização plena do ser humano, alcançada pela convivência e pela ação concreta, qualificadas pelo conhecimento. Como educar para o mundo do trabalho assalariado se no mundo regulado pelo mercado o desemprego estrutural atinge níveis alarmantes? Como educar para o mundo do trabalho assalariado se a reestruturação produtiva compreende a substituição de trabalho vivo por trabalho morto? A década de 90 foi marcada por mudanças nos Estados nacionais, particularmente, no que diz resp

rigoroso, democrático voltado para a verdadeira educação social.⁶⁴

Na prática, a ‘descentralização da gestão’, operada pelos fundamentos da filosofia da **Qualidade Total**, mostra-se comprometida com a tese da democracia mínima e do regime de colaboração dos trabalhadores defendidos pela hegemonia neoliberal. Trata-se de um modelo de gestão institucionalizado no âmbito do sistema escolar público como um mecanismo de simulação democrática fundado numa apropriação distorcida e falaciosa do referido conceito para legitimar um falso consenso. É um modelo em que os trabalhadores colaboradores do processo educacional são chamados para consensuar o que foi previamente definido.

Partindo de uma perspectiva extremamente radical de análise podemos inferir que o modelo de gestão democrático adotado pelos programas macro e microinstitucionais fundados na filosofia da **Qualidade Total** materializa-se como tecnologia ideologizada para implementar mecanismos de flexibilização e desregulação das relações de trabalho no campo da produção educativa assim como tivera feito na esfera da produção material. Esse descompasso entre o discurso proclamado e a ação materializada faz parte do simulacro. Nesse sentido, porém com outra percepção Castro e Silva (2003) analisam:

Será que a proposta de gestão democrática materializada na LDB está, efetivamente, acontecendo na prática? A realidade educacional mostra que não, uma vez que herdamos uma tradição de centralismo, de autoritarismo; o patrimonialismo, o clientelismo e a burocracia enraizada no sistema social, político e econômico, continuam inviabilizando as transformações necessárias à democratização da educação. O que se está denominando de gestão democrática é a distribuição pura e simples de bens e materiais e não a socialização do poder. Não existe gestão democrática da educação juntamente com estruturas centralizadas e verticalizadas, características que marcam historicamente, as instituições públicas no Brasil (p. 7-8).

Segundo Frigotto (2003) as novas demandas de educação na América Latina seguiram as recomendações contidas nos documentos oficiais das agências transnacionais de regulação do capital (FMI, BID, BIRD) e de seus representantes regionais (CEPAL, OERLAC). O conteúdo ideológico dos referidos documentos redefinem a teoria do Capital Humano por meio das categorias sociedade do conhecimento, Qualidade Total, educação para a competitividade e formação abstrata e polivalente. Nesse sentido, cabe à educação de

⁶⁴ Para deslindarmos a falaciosa proposta de gestão democrática que aparece, constantemente, como simulacro nos modelos administrativos fundados na filosofia da Qualidade Total tomou-se de empréstimo o conceito de democracia que a compreende como um “sistema político cujas ações atendem aos interesses populares” (HOUAISS, 2001, p. 935), assim como, também, o *gestio onis* como a “ação de administrar, dirigir, gerência, gestão” (idem, p. 935). As pesquisas elaboradas em nosso estudo nos proporcionaram compreender que o modelo de gestão democrática expresso no **Progestão-AM** como um dos modelos de Gestão pela Qualidade Total (GQT).

qualidade formar cidadãos ajustados às necessidades da sociedade do conhecimento.

Dentro desta compreensão, Oliveira (1998) nos ensina que o primeiro estado no Brasil a implantar o Controle da Qualidade Total (CQT) no sistema escolar público foi o estado de Minas Gerais em 1992 através da Secretaria do Estado de Educação em parceria como a Fundação Christiano Ottoni, o Banco Mundial e a Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico. De acordo com essa tese de doutorado, a adaptação do modelo administrativo fundado no CQT se constituiu numa gestão salvadora, capaz de romper com a história do fracasso escolar no sistema de ensino mineiro e, particularmente, na escola pesquisada: Escola Madre Carmelita.

Do ponto de vista da totalidade dessa transplantação, a análise realizada identificou além do objetivo proclamado pelos mentores do projeto de qualidade outros que ocultos compuseram o simulacro do CQT naquela escola de Ensino Fundamental. No âmbito específico da pesquisa, o emprego da gestão salvadora, conseguiu reduzir drasticamente o fracasso escolar, pois o índice de reprovação, que era de 42% em 1991, passou a 7% em 1995. Porém, o resultado se deu dentro de dimensões substantivamente dialógicas ao ponto de nenhum dos entrevistados pela pesquisadora conseguir explicar e nem justificar o sucesso obtido.⁶⁵

Quais dimensões dialéticas compuseram o simulacro da Qualidade Total? O processo de transformação da educação não contemplou a melhoria das condições de trabalho, qualificação, atualização e aumento salarial dos trabalhadores. Em contrapartida, a aprendizagem tornou-se mais difícil, na medida em que o número de alunos em sala de aula

⁶⁵ A partir da análise bibliográfica da primeira tese de doutorado publicada sobre a teoria da Qualidade Total e sua transplantação do campo da produção material para o campo da produção educativa identificamos outros objetivos dentre os quais destacamos: (a) o modelo foi introduzido nas escolas para facilitar a adesão da força laboral aos objetivos da acumulação do capital; (b) formar os futuros trabalhadores adequados à filosofia da Qualidade Total; (c) a Qualidade Total foi implantada de modo verticalizado e autoritário (*top-down*), ou seja, com a ausência dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) os processos escolares se processaram de modo estritamente técnico e a partir das decisões da administradora da escola (diretora); (d) implementação do gerenciamento de rotina, para possibilitar a previsão e a estabilidade dos processos usando, sobretudo, o PDCA, as Ferramentas de Qualidade, os 5S e o Diagrama de Árvore; (e) resolver os problemas da escola apenas com a boa vontade, o envolvimento de todos, com o uso de um gerenciamento eficiente e com o emprego de técnicas de controle e avaliação; (f) eliminar qualquer interferência corporativista do sindicato dos professores nos assuntos pertinentes a implantação na escola do Controle da Qualidade Total (CQT); (g) transferir taxas variadas de recursos financeiros anuais de acordo com a produtividade da escola, ou seja, de acordo com a quantidade de alunos aprovados (OLIVEIRA, 1998). Quando Gramsci (2001) estudou a ideologia fordista dos altos salários como um fenômeno derivado de uma necessidade objetiva da indústria moderna, compreendeu que para Henry Ford introduzir no processo industrial uma nova organização do trabalho e uma nova organização da produção foi necessário um longo processo de “mudança das condições sociais e dos costumes e hábitos individuais, o que não poderia ocorrer apenas por meio da coerção, mas somente por meio de uma combinação entre coação (autodisciplina) e persuasão, sob a forma também de altos salários” (p. 275). Daí porque a coerção deve ser sempre sabiamente combinada com a persuasão e o consenso. Semelhante aspecto Silva (2000) encontrou ao analisar o embate entre as duas visões de **CEPs-AM**. O primeiro grupo de profissionais que apenas descreveram o projeto neoliberal, além de receberem treinamento nas ferramentas da Qualidade Total, ocupava cargos diretivos e, por conseguinte, tinham seus salários diferenciados em relação aos 31% dos outros trabalhadores. O segundo grupo não recebeu nenhum treinamento nas ferramentas, porém descreveram as atividades do **CEPs-AM** e, também, aprofundaram alguma crítica a proposta de Gestão da Qualidade Total.

aumentou e a rotatividade docente alcançou índices muito altos. Além disso, foi feita uma redução dos conteúdos e um forte processo de cooptação para os docentes aderirem, sem nenhum questionamento, à filosofia da **Qualidade Total** e, assim, aprovar todos os alunos (OLIVEIRA, 1998).

Dentro deste cenário fictício, os resultados obtidos nem representam à eficácia do modelo administrativo tendo em vista que o próprio resultado falseia a realidade do processo ensino-aprendizagem, reduzindo-o a uma abstração. Nem tampouco a eficiência pedagógica dos professores porque os faz condutores de um processo sem método, sem metodologia e, principalmente, sem a qualidade primária que a prática educativa tem em si. É por isso que compreendemos as dimensões dessa adaptação como à materialidade de uma cópia grosseira do modelo administrativo fundado na teoria da **Qualidade Total**.

A essência de qualquer modelo administrativo fundado na teoria da **Qualidade Total** transplantado para o sistema escolar público de educação encontra-se num contra-senso: não se pode mensurar a educação, nem tampouco atribuir uma determinada quantidade a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Isso porque ao fazê-lo estaríamos restringindo a qualidade a um determinado conceito de valoração que representam determinados interesses de classes ou de grupos hegemônicos. Nesse caso, a política neoliberal da qualidade põe-se ao nível da matéria como uma quantidade desqualificada, como nos ensina Gramsci (2001).

Por que a política neoliberal de qualidade na educação possui um argumento instituído com o objetivo de produzir a ilusão da verdade? O que é qualidade? O que é verdade? Existe uma única verdade e/ou existem diferentes verdades? Do estudo pormenorizado até aqui realizado, vimos que a educação de qualidade não assume caráter de neutralidade em consequência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo, logo precisamos apreender criticamente as necessárias inter-relações entre educação e qualidade na perspectiva neoliberal. Nesse aspecto, a qualidade é o valor atribuído pelos neoliberais (e neoconservadores) à educação.

Sob este ângulo, podemos inferir que as inter-relações entre educação e qualidade se determinam no interior do capitalismo sob a égide dos valores. Esses valores, por sua vez, são ideologicamente considerados a partir de pontos de vista diferentes, em função dos interesses de classes ou de grupos, como nos ensina Freire (2003). Nesse sentido, a perspectiva neoliberal da qualidade expressa no Controle da Qualidade Total (CQT) decorre de uma necessidade histórica circunstanciada pelas necessidades do capital e que tem implicação direta sobre a maneira de se apreender as relações entre educação, qualidade e processo produtivo.

É nesse sentido, que temos de reconhecer que não há uma qualidade substantiva cujo perfil se ache universalmente acabada, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade. Por isso, se indagarmos qual é a verdadeira qualidade na educação para um consultor da Fundação Christiano Ottoni ou de qualquer agência transnacional de regulação do capital, certamente teremos entendimentos opostos aos de Silva (2000), Gentili (2001), Ramos (2002), Freire (2003) e Frigotto (2003). Isso ocorre porque existem modos antagônicos de ver politicamente a verdade: a dos dominados e a dos dominantes.

Se considerarmos que a qualidade do homem eleva-se e se refina na medida em que

opressão. Ao contrário disso, a pedagogia neoliberal entende que os educandos devem receber o mínimo necessário de instrução para fazerem crescer o capital. Por isso, compreendemos que aquelas ações da política neoliberal de qualidade produziram a ilusão da verdade e não a qualidade.

Grosso modo, mesmo que a política neoliberal de educação de Qualidade Total simule um acordo com as regras da lógica, apresenta na realidade, uma estrutura interna inconsistente, incorreta e deliberadamente enganosa tendo em vista que, nesta perspectiva, a qualidade deixa de ser uma questão política e social e passa a ser uma questão técnica, uma questão de sobrevivência institucional frente às leis de mercado. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como uma empresa que deve produzir um produto final comercializável, ou seja, produzir trabalhadores competentes, habilidosos e, portanto, com elevado grau de empregabilidade.

Quais as dimensões materiais falseadas pelo sofisma da política neoliberal de educação de **Qualidade Total**? Segundo a supracitada pesquisadora, a intenção da política educacional mineira ao implantar o Controle da Qualidade Total (CQT) nas escolas públicas de Ensino Fundamental foi acabar, de qualquer maneira, com o fracasso escolar, mesmo que isto representasse uma perda significativa da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, concluiu Oliveira (1998) que

a qualidade buscada pelo “Controle da Qualidade Total”, implantado na Escola Madre Carmelita, pelo “Projeto Piloto da Secretaria de Educação”, não se identifica com a qualidade de ensino defendida pelos educadores, fundada na promoção da cidadania e na inserção participativa e consciente na sociedade. Ela se reduz à eliminação da evasão e da repetência (refugo e retrabalho), numa dimensão mercadológica, traduzida na produtividade, nos resultados finais, mensurados em consonância com a ótica da concepção de educação, atualmente privilegiada. Esses resultados devem espelhar o sucesso obtido na escola, através, sobretudo do aligeiramento e sucateamento dos conteúdos, do uso de mecanismos de pressão e cooptação docente e de expedientes que facilitam a aprovação do aluno (p. 161).

Sem entrar em pormenores, o processo de implantação do Controle da Qualidade Total nas escolas do sistema público educacional de Minas Gerais tem sua materialidade relacionada com o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP, 1990) e, particularmente, com o Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE, 1990). O primeiro programa objetivou adequar o setor produtivo nacional aos pressupostos, princípios e estratégias do modelo nipônico da administração do trabalho e da produção, enquanto que o

segundo foi à transplantação ideológica do primeiro para o campo da produção educativa.

De maneira mais concreta, a Fundação Christiano Ottoni, representante da JUSE⁶⁶ no Brasil desde 1989, coube preparar todas as ações relacionadas ao primeiro programa e, por conseguinte, elaborar e institucionalizar o segundo no sistema educacional mineiro e depois em outros estados da federação, inclusive o Amazonas em 1997. Nesse contexto, marcado por idéias neoliberais e por um processo crescente de globalização da economia, a qualidade de ensino que dantes estivera ligada à luta para a obtenção da cidadania durante o processo de transição da Ditadura Civil Militar, assume agora caráter estritamente mercantil.

Grosso modo, no contexto em que a globalização da economia exigia a reestruturação da planta produtiva do capital e ao Estado (de feições neoliberais) cabia institucionalizar no sistema escolar público mudanças quantitativas, em observância aos documentos oficiais das agências transnacionais de regulação, que atendessem rigorosamente as demandas da “nova (des)ordem mundial” (FRIGOTTO, 2002b), o próprio discurso ideológico da qualidade difundido pelos consultores da Fundação Christiano Ottoni no Brasil materializar-se-ia num plano de antíteses das próprias necessidades do capital.

Ou seja, o plano de antíteses a que nos referimos não significa que o discurso em si abandonasse à categoria qualidade, mas deu a ela um significado extremamente particular, carregado de intenções e ações que representam o próprio simulacro, tendo em vista que no chão da fábrica enquanto a filosofia da **Qualidade Total**, corpo teórico pedagógico do qual faz parte o Controle da Qualidade Total (CQT), representava ações de investimento e melhoria das condições de trabalho em determinados setores da produção, no chão da escola significou a negação da negação dos princípios daquela, tornando-se uma cópia grosseira.

Partindo da perspectiva da pesquisadora, compreendemos que a transplantação não pôde garantir a qualidade do ensino, pois ressignifica a teoria do Capital Humano, reduz e simplifica os conteúdos escolares, expropria o saber do professor, reeditando, por meio da padronização, o taylorismo educacional, que marginaliza e proletariza a ação docente. Por isso, a concepção neoliberal de qualidade expressa no Controle da Qualidade Total (CQT) e transplantada para o sistema escolar público, não pode garantir a verdadeira qualidade do ensino, aquela imbricada com a quantidade, pois segundo Arroyo (apud OLIVEIRA, 1998):

[...] a qualidade foi reduzida ao domínio de lógicas utilitaristas, de saberes e habilidades parciais, de conhecimentos miúdos, mecânicos, desconectados de um projeto sociocultural mais global, e desconectados de uma concepção mais rica de formação humana. Por outro

⁶⁶ Trata-se da *Union of Japanese Scientists and Engineering*.

lado, assiste-se à priorização de profissionais sem erudição, sem cultura, sem compreensão mais global dos processos sociais, políticos, produtivos e até tecnológicos em que estão inseridos (p. 83).

Outro aspecto que consideramos imprescindível citar é que por traz da implantação da filosofia da Qualidade Total escondia-se um processo lento e perverso de privatização das unidades escolares sediadas em Belo Horizonte vinculadas ao Projeto Piloto de Implantação do CQT. Nesse sentido, a pesquisa empírica realizada por Oliveira (1998) revelou que apesar da escola ter sido adotada por uma empresa havia cobrança mensal de contribuição aos alunos, percebendo-se, assim, de forma clara, a posição do Estado de transferir, gradualmente, o custeio com o processo de alfabetização dos alunos para as famílias.⁶⁷

Portanto, a transplantação do Controle da Qualidade Total (CQT) para o sistema público educacional de Minas Gerais teve um efeito desqualificante, pois, segundo a ótica do Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE, 1990), a escola deve formar não cidadãos, mas trabalhadores aptos a se integrarem, harmonicamente, no mundo do trabalho.

⁶⁷ O complexo processo de privatização mereceria uma análise mais profunda tendo em vista que o Projeto Piloto de Implantação do CQT recebeu da Secretaria de Ensino Tecnológico (SENTEC) na gestão Cosete Ramos a quantia de US\$ 221.853,00, US\$ 2.500.000,00 do Banco Mundial e US\$ 2.500.000,00 do Governo de Minas, perfazendo um total de US\$ 2.971.853,00. Para Fonseca (apud OLIVEIRA, 1998, p. 17) os financiamentos efetuados neste período para o Governo

Nessa perspectiva, a educação desvincula-se de seus determinantes sócio-políticos e atrela-se a lógica do mercado, transformando-se de uma construção histórica em uma simples mercadoria. Nesse processo, a qualidade desloca-se do foco político para o âmbito da moral.

Faz sentido falarmos desse deslocamento? É preciso lembrar que a transplantação da lógica do capital para o chão da escola transforma não só a educação, mas tudo que a ela está relacionado em mercadoria, logo essa totalidade entra no domínio da economia política. Nessa perspectiva, a educação enquanto um bem só estabelece relações quantitativas, isto é, só tem valor se for permutável, logo a qualidade dessa educação não é a qualidade que ela teria em si se fosse voltada para a formação omnilateral do homem, mas uma qualidade determinada em função de interesses da classe capitalista.

Partindo dessa premissa, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que outrora fora parte que se determina e é determinada no âmbito da coletividade, passa para o âmbito da moral do capitalismo que tem como objetivo o indivíduo abstraído a força de trabalho. Como esse processo ocorre sob a égide do capital à ética enquanto doutrina moral de cada indivíduo fica subsumida a estética do mercado. Daí porque a transição do foco político para o âmbito da moral do capital é condição precípua de tal transplantação tendo em vista que a política é distinta da moral, porquanto esta tem como objetivo o indivíduo, aquela a coletividade.

A perspectiva neoliberal representou, a partir da materialidade mineira, uma ideologia total porque colocou em jogo o destino da organização social dos sistemas públicos estaduais de educação em sua totalidade. Isso porque a transplantação da lógica do capital para o sistema público educacional conduz, necessariamente, ao aprofundamento histórico das diferenças sociais instituídas na sociedade de classes, ao mesmo tempo em que intensifica o privilégio e as ações de programas sociais dualizantes que pretendem apagar do imaginário a idéia da “educação pública como direito social e como conquista democrática” (SUÁREZ, 2002, p. 259).

Desse modo, a perspectiva neoliberal de qualidade materializa-se no chão da escola por meio das ações do Estado como uma nova racionalidade educacional que reduz o valor da educação, em geral, e da escolarização, em particular, como propriedade que só potencializa o acesso dos discentes à condição de assalariamento flexível de trabalho. Nesse sentido, Gentili (2002) nos ensina que

[...] a educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao

conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Reduzir e confinar cinicamente a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não-democráticas. A restauração conservadora sentencia a educação das maiorias ao mais perverso destino: transformar-se na caricatura de um passado que nunca chegou a efetivar suas promessas democratizadoras, dentro de um modelo social já irreversivelmente marcado pela desigualdade e pela dualização (p. 249).

Por conseqüência, a pedagogia neoliberal é uma pedagogia da exclusão justamente porque reduz o pedagógico ao estritamente pedagógico, buscando retirar da pedagogia a sua essência política. Seu cunho fatalístico e apologético desqualifica qualquer outro projeto social e político. É, portanto, uma política que privilegia o discurso da qualidade e abandona o compromisso com a quantidade, isto é, prenuncia educação de qualidade para uma minoria da sociedade e reconhece a dificuldade em distribuir esse benefício com todos os segmentos da organização societal, como nos ensina Silva (2000).

De um modo geral, a perspectiva neoliberal de qualidade na educação tenta resolver a luta selvagem pela acumulação a custo de trabalho excedente através de uma mudança significativa na administração do sistema público de educação e do próprio Estado. É justamente aí que a referida ideologia torna-se um sofisma que desvia a atenção da questão essencial: a quem o Estado neoliberal serve? É, portanto, uma política fundada na desregulamentação, flexibilização, descentralização, reestruturação produtiva e na privatização.

Em linhas gerais, a pedagogia do Estado neoliberal é a redefinição do Estado capitalista através de novas estratégias da pedagogia da hegemonia que, por intermédio de uma nova relação entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil, consolida e aprofunda um projeto de retratação da participação popular aos limites de um novo pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais de exploração, expropriação e de dominação próprias do sistema do capital. Portanto, é uma pedagogia que privilegia uma determinada qualidade em detrimento da quantidade.⁶⁸

⁶⁸ O deslocamento das categorias de análise do real concreto é uma estratégia da classe de domina e dá a direção política e econômica para a concretização de seu projeto de governo. Esta mesma classe é aquela, como nos ensina Ponce (2000, p. 169), que faz prevalecer a sua moral, a sua educação e, primordialmente, suas idéias por meio da construção de constructos ideológicos, políticos, econômicos e culturais pensados sobre uma determinada base de fundamentos que potencializa o senso comum para atender suas demandas. É no contexto do capitalismo globalizado e neoliberalizado que as políticas neoliberais de educação tanto para as maiorias ganham uma determinada coerência, por meio do novo simulacro da Qualidade Total, em favor daqueles que compõem a minoria e que, por conseguinte, possuem a propriedade privada dos meios de produção material, científica e tecnológica. As radicais modificações que ocorreram na base material da sociedade capitalista e suas repercussões no campo ideológico do pós-modernismo (neoliberalismo) são um meio para pregar: o fim das classes e conflitos sociais, da utopia de uma mudança estrutural das relações baseadas na expansão do capital, o fim do trabalho como categoria fundada a entender a produção do ser humano como espécie e como evolução histórica (ou seja, o trabalho enquanto categoria ontológica da práxis humana) (FRIGOTTO, 2002). Por isso, a política fundada no neoliberalismo

2.3. A trajetória histórica da transplantação ideológica do modelo administrativo da Qualidade Total na educação pública do Estado do Amazonas: o aparelho ideológico do Norte na agenda neoliberal.

O Estado do Amazonas vem, a partir da última década do século XX, adotando um conjunto de programas fundados na lógica do projeto neoliberal para as políticas educacionais, principalmente, no que diz respeito aos modelos administrativos transplantados do mundo produtivo-empresarial para a produção educativa. Estes novos paradigmas educacionais materializam, em último caso, por meio da pedagogia hegemônica da Qualidade Total, “a dominação do capital sobre o trabalho docente e a utilização da escola como instrumento de produção da mais-valia” (SILVA, 2000, p. 290).⁶⁹

Não diferente do Estado de Minas Gerais e de outros da federação, em 1996, elaborase na SEDUC-AM um projeto fundado na transplantação da Qualidade Total do campo empresarial para o campo educacional: o Projeto Centros de Excelência Profissionais (CEPs-AM). De acordo com Silva (2000), pesquisador desse projeto, o referido segue de maneira total as concepções políticas educacionais fundadas na formação técnico-profissional e nos processos de qualificação e requalificação marcadas por uma perspectiva produtivista idealizada pelos intelectuais orgânicos do Banco Mundial e de outros organismos internacionais.

pode ser compreendida sobre dois aspectos de atuação sistemáticos: (1) um eixo, predominantemente, marcado por estratégias culturais sobre o qual se cria, por meio de programas assistencialistas, uma determinada direção e inversão da lógica de sentido sobre a educação enquanto um direito inalienável (e sobre o papel da escola) dentro do contexto da sociedade tecnológica; (2) um segundo eixo, relacionado ao primeiro, cunhado sobre o discurso ideológico de que através da educação (de preferência de qualidade) todas as incoerências inerentes ao sistema societal capitalista irão ser minimizadas ou quem sabe extinguidas. Trata-se de um retorno as teses do pleno emprego agora metamorfoseadas pelas categorias operacionais da categoria geral sociedade do conhecimento, ou seja, o pleno emprego transforma-se através do discurso da educação de qualidade em empregabilidade; a igualdade em equidade; a ética do fazer pedagógico e da política pela estética do mercado globalizado; o saber em aprender a fazer, a ser, a aprender, a conviver etc.

⁶⁹ Nossas pesquisas nos mostraram que não diferente do cenário internacional e dos outros estados da federação, o Estado do Amazonas começa a adotar timidamente os programas do projeto neoliberal de gestão da Qualidade Total no ano de 1997 quando, na administração do secretário José Melo de Oliveira, foram implantados os seguintes projetos: (1) Gestão pela Qualidade Total (GQT), (2) Luz do Saber e (3) Centro de Excelência Profissional do Amazonas (CEPs-AM). Em seguida, o então secretário Darcy Humberto Michilles deu continuidade a estes projetos, além de instituiu um moderno sistema de matrícula (Central de Matrícula). Em 2000, assume Vicente de Paulo Queiroz Nogueira, renomeando o antigo GQT para o (4) Projeto de Excelência da Gestão Escolar do Amazonas (PEGEAM). Logo em seguida, a pasta da SEDUC é ocupada pela consultora da Fundação Christiano Ottoni, Rosane Marques Crespo Costa que sobremaneira demarcou historicamente a adoção da filosofia da Qualidade Total nesta secretaria. Em dezembro de 2003, Vera Lúcia Marques Edwards assume a SEDUC com o intuito de reduzir a folha de pagamento, que chegava a 70% do seu orçamento anual, e, principalmente, romper com o modelo de gestão pela Qualidade Total, implantado desde 1997, através do modelo de gestão democrática proclamada por meio do (5) **Progestão-AM**. Contudo, só no transcorrer da administração de Gedeão Timóteo Amorim é que este projeto foi implantado. Trata-se, portanto, de um retorno histórico de uma proposta outrora celebrada na Constituição de 1988 que nunca foi alcançada nem na sua essência e nem na sua totalidade. Neste sentido, Mészáros (2005) leciona que as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. É daí nossa compreensão de que as teorias hegemônicas vinculadas às políticas educacionais no Estado do Amazonas relacionam-se com o desenvolvimento histórico das determinações gerais do capital. Por isso, entendemos o movimento de ressignificação da Gestão pela Qualidade Total (GQT), de ontem, no **Progestão-AM**, de hoje, como uma tecnologia ideologizada para adequar a escola pública às necessidades do capital flexível.

O projeto dos **CEPs-AM** integrou o Programa de Reestruturação do Ensino Médio e foi implantado em apenas três escolas: Colégio Amazonense Dom Pedro II (Técnico em Turismo), Instituto de Educação do Amazonas (Magistério de 1ª a 4ª séries) e na Escola Estadual Sólon de Lucena (Técnico em Contabilidade). Trata-se de uma velha experiência patenteada como nova, pois na década de 60 e 70 surgiram em ocasião dos acordos MEC/USAID escolas baseadas na teoria do Capital Humano (Escolas Polivalentes) que agora re-significadas pelo ideário neoliberal se ajustam ao sofisma da Qualidade Total e materializam-se por meio dos **CEPs-AM**.

De acordo com essa tese de doutorado, no projeto **CEPs-AM** a proposta pedagógica, compreendida como os métodos, a metodologia, a concepção filosófica e os estilos de ensino foram colocados em segundo plano. Porém, os aspectos puramente quantitativos como os econômicos, o material didático (livros, revistas, textos, filmes, computadores etc.) e o espaço físico constituíram os fatores fundamentais para se alcançar a excelência através dos fundamentos da Qualidade Total. Desse modo, os fatores que qualificaram o projeto tornaram-no, ao mesmo tempo, numa excelente estratégia de realização plena das mercadorias.

De modo geral, o projeto **CEPs-AM** representou uma tentativa de institucionalizar a educação de qualidade por meio dos fundamentos, métodos e ferramentas da Gestão pela Qualidade Total. Seu projeto político-pedagógico tinha como objetivo a retomada da concepção privada de qualidade, na medida em que buscou satisfazer as necessidades de habilidades e saberes básicos para a inserção eficaz dos jovens no mercado, sem, contudo, viabilizar a sua formação profissional competente e crítica. Segundo Silva (2000), o referencial teórico utilizado no projeto político-pedagógico encontrou inspiração no MQT⁷⁰.

⁷⁰ O Movimento da Qualidade Total, no Brasil, contou com o apoio da Fundação Christiano Ottoni, da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse movimento vem fortalecer a tendência à chamada sociedade do conhecimento postulada como uma das grandes tendências que surgiram como conceito operacional da teoria da Qualidade Total num momento de reestruturação do capitalismo. A base epistemológica da teoria da Qualidade Total apropria-se da teoria motivacional de Abraham Maslow. Nesse sentido, a teoria da Qualidade Total utiliza-se desse expediente para explorar as capacidades mentais dos indivíduos que compõem a organização e através de técnicas padronizadas dos processos de aquisição do conhecimento aumentar a produtividade das empresas (instituições, fábricas etc.) para atender ao momento de globalização da economia. Além da referida literatura do MQT, a tese de doutorado menciona a participação de Vicente Falconi Campos, Cosette Ramos e técnicos da Fundação Christiano Ottoni e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que estiveram envolvidos diretamente na transplantação e implementação da Gestão pela Qualidade Total nas três unidades escolares onde funcionou o Projeto Centros de Excelência Profissionais (**CEPs-AM**) (SILVA, 2000). As ferramentas de gerenciamento da rotina e introdução de melhorias no processo do GQT no projeto **CEPs-AM** foram o Diagrama de Causa e Efeito, o PDCA (*Cicle Action Plan Chek*), o Controle Estatístico, o Diagrama de Árvore, o Manual de Treinamento e o de Desempenho e Eliminação de Anomalias, com Estabilidade dos Processos, como nos Silva (2000). Sob esse aspecto podemos inferir que a matriz do GQT no projeto **CEPs-AM** se assemelha bastante com a matriz do CQT implantada no sistema público educacional de Minas Gerais. Contudo notamos que apesar das diferenças peculiares, até mesmo porque o Projeto Piloto de Implantação do CQT nas escolas sediadas em Belo Horizonte se materializou como a primeira experiência, que este assim como aquele trabalhou com o controle sob a égide das várias denominações. O **Progestão-AM**, objeto desse estudo, também utiliza do mesmo tipo de abordagem só que com outra semântica. Em outras expressões, o referido projeto neoliberal prega um conceito peculiar de gestão democrática que ocorre mediante o controle sistemático do trabalho, dos

A referida tese de doutorado destaca, ainda, que a ação pedagógica do projeto **CEPs-AM** fora uma estratégia de qualificação do sistema público educacional do Estado do Amazonas para atender as necessidades do processo de globalização cultural e econômica defendido pelo poder hegemônico. Nesse sentido, é importante salientar que uma das múltiplas determinações da ação pedagogia desse projeto foi institucionalizar a eficiência como norma burocrática dominante através do Controle da Qualidade Total (CQT). Essa estratégia faz parte de uma pedagogia mais ampla que entende qualidade e eficiência como fatores de modernização do país.

Qual o sentido de institucionalizar a eficiência nas três unidades de ensino? Assim como no Estado de Minas Gerais só que de modo diferente, o CQT foi transplantado para as três unidades de ensino onde funcionou o projeto sob a forma do “Controle Estatístico da produção e do processo” (SILVA, 2000, p. 176). O objetivo técnico do CEQT é racionalizar o gerenciamento do processo pedagógico e o trabalho docente. Portanto, a própria re-significação para alcançar a excelência não é um assunto técnico neutro dado que a “eficiência é um constructo ético, cuja adoção envolve uma escolha moral e política” (APPLE, 2000, p. 94).

Nessa perspectiva, o projeto **CEPs-AM** pode ser compreendido como uma proposta fundada na perspectiva neoliberal de qualidade: aquela que não é acompanhada de quantidade. Isso porque se trata de um projeto cuja base epistemológica foi construída sem a participação dos sujeitos envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem. É, portanto, uma proposta que estava, naquela materialidade, dominada por um paradigma hegemônico de organização da vida social baseada no mercado como modelo e

na empresa como sinônimo de organização perfeita, na qual as várias instituições e esferas da sociedade devem se espelhar. Esse paradigma foi herdado das chamadas estruturas mundiais de poder, como o Banco Mundial, principalmente, mas também o FMI. É uma proposta educacional construída de acordo com o cenário de hegemonia neoliberal em que a política educacional vem sendo regulada pelas forças do mercado, provocando a ampla mercadização da educação. O documento do Banco Mundial recomenda “[...] criar um ambiente propício para as instituições privadas” (BM, 1995, p. 17). É a abertura da educação para o livre mercado, livre câmbio (SILVA, 2000, p. 179).

tempos escolares, dos espaços e, por último, o envolvimento das equipes de gestão escolar na coordenação de ações inovadoras. Trata-se de uma estratégia para implantar novamente os fundamentos da filosofia da Qualidade Total re-significados para uma nova materialidade com uma nova retórica.

Nessa materialidade, as três unidades de ensino onde funcionava o projeto não estavam somente subordinadas aos objetivos econômicos do capital, mas, além disso, organizadas e administradas de acordo com o modo de organização capitalista do trabalho predominante no momento histórico para, assim, alcançar a qualidade. Qual a lógica dessa qualidade? Segundo Enguita (apud SILVA, 2000) a lógica é conseguir o máximo de resultado possível pela eficácia do processo com o mínimo de recursos empenhados no mesmo. É a lógica da pedagogia da exclusão neoliberal para a educação pública.

Partindo dessa premissa, a pesquisa concluiu que qualidade é o padrão a ser gerenciado, logo gerenciar as unidades do projeto é uma questão técnica de eficiência, eficácia de controle, de processos e resultados. Porém, a busca desse padrão desqualificou o trabalho dos professores, tornando-os apenas manipuladores de instrumentos didático-pedagógicos sofisticados, forçando-os compulsoriamente a desenvolverem trabalhos fundados no trefismo, na empírica cega e, na maioria das vezes, num sectarismo que se coaduna totalmente com o modelo posto em prática. É a redução do fazer pedagógico ao trabalho pedagógico.

Sob esse aspecto tão marcante da perspectiva neoliberal de qualidade, Silva (2000) ainda acrescenta que “a referida proposta vale-se de um discurso manso para esconder a perversidade: apresenta-se humanizadora das relações para mecanizar todas as dimensões do ser humano em prol da produtividade” (p. 180). Desse modo, a tecnologia contida no GQT subsume o ser social da técnica a mera reprodução de múltiplas tarefas à medida que transforma o ato político próprio do fazer pedagógico, enquanto ação consciente inerente à educação escolar, em uma questão técnico-gerencial.⁷¹

Além disso, a referida e estudada pedagogia neoliberal da Qualidade Total constrói nas mentes dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo um imaginário fatalístico que fragiliza a idéia dos entes serem os construtores de sua própria história. Esta pedagogia tenta reduzir a complexidade do processo educativo às questões técnicas de

⁷¹ O **Progestão-AM** foi desenvolvido por um grupo de intelectuais orgânicos vinculados ao pensamento hegemônico para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores e, conseqüentemente, “a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições escolares” (MACHADO, 2001, p. 11). Nesse sentido, compreendemos que o modelo de gestão democrática adotado pelo referido programa neoliberal assemelha-se ao modo particular de organização do processo produtivo fundado na filosofia da Qualidade Total. Esta filosofia sistêmica molda-se em estratégias do tipo participativa que, em quase nada, se diferenciam dos Círculos de Qualidade designados no projeto de equipes de gestão escolar. As equipes de gestão tornam-se, nessa transplantação ideológica, as unidades catalisadoras para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade. Portanto, compreendemos que os conceitos operativos expressos no **Progestão-AM** – ‘organização dos tempos e do trabalho coletivo’, ‘a formação de lideranças’, ‘as novas estratégias de organização’, ‘a decisão coletiva sobre o que fazer como e com quem fazer’ e ‘a otimização do tempo’ – são especificidades de uma tecnologia criada para desenvolver e, por conseguinte, consolidar um simulacro de gestão democrática no sistema público de educação do Estado do Amazonas, evitando determinados conflitos que se materializam a partir do momento que os trabalhadores da educação atingem um determinado nível de consciência do processo de exploração ao qual estão sendo submetidos.

eficiência/ineficiência e de eficácia/ineficácia, ressignificando a qualidade para despolitizar e naturalizar as relações sociais que ocorrem na escola através de estratégias fundadas no envolvimento, mas que escondem seu objetivo central: a produção de mais-valia.

Objetivamente, a tese nos possibilitou compreender que a organização do processo produtivo tem como objetivo central a acumulação ampliada do capital através da mais-valia relativa. Essa organização do processo produtivo só pode ocorrer através de um conjunto de técnicas, métodos e ferramentas que objetivam a racionalização do trabalho apoiada no maior rendimento possível do trabalho vivo por meio da maximização das taxas de ocupação dos trabalhadores, logo a tecnologia do GQT tem a ver com a produção da mais-valia relativa. Nesse sentido, Silva (2000) esclarece que

[...] a administração escolar que adota como princípio a Gestão de Qualidade Total, colocando o projeto educativo a serviço, prioritariamente, da empresa capitalista, também administrada pela GQT através das ferramentas do Controle Estatístico da Qualidade Total é a materialização do acirramento da dominação do capital sobre o trabalho ou, em outros termos, é não só a invasão, mas também a utilização da escola como instrumento de produção da mais-valia. Atualmente não existe uma expressão tão em voga como **qualidade** de ensino. Isso pudemos perceber durante toda elaboração do trabalho e, em especial, nos discursos, embora que unicamente, mas principalmente dos professores e técnicos em educação, mas também dos alunos, ou seja, dos que trabalham e estudam nos **CEPs**. Como a qualidade democrática de ensino é uma questão que se identifica com a luta histórica dos educadores progressistas que sempre lutaram por uma escola que forme cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária, os grupos que assumiram o controle do fundo público, no Brasil, na década de 90, passaram a encapar, pelo avesso, o discurso da **Qualidade Total** na educação. Essa tentativa de ressignificação e esvaziamento das categorias de luta anteriores é que surge com o nome de Qualidade Total. Por isso nos empenhamos no esforço de tentar mostrar que esse suposto novo discurso está fundamentado em uma visão de mundo neoliberal que se supõe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa a crise do capitalismo deste final de século (p. 290-1).

Utilizando a mesma postura de análise, porém chegando a outras conclusões, outra tese de doutorado examinou minuciosamente as múltiplas mediações que o processo educativo, infra e superestruturalmente, efetiva no seio do modo de produção capitalista, chegando à consideração que sob determinados aspectos a escola também “cumpre igualmente o papel de circulação e realização de mais-valia produzida” (FRIGOTTO, 1989, p. 163). Isso porque o trabalho assalariado improdutivo, consubstanciado em despesas de serviços retiradas da mais-valia global, é indispensável para a produção e realização da mais-valia.

Como o pesquisador desenvolveu a tese de que o projeto **CEPs-AM** materializou-se, também, como um dos múltiplos instrumentos da complexa produção da mais-valia relativa no contexto da chamada reestruturação capitalista? De acordo com Silva (2000), o referido projeto neoliberal foi uma tentativa de direcionar a educação institucionalizada para as necessidades da reestruturação produtiva, organizando-a em forma de mercado e, também, reorganizando suas unidades e suas respectivas salas de aula de acordo com os esquemas de organização do processo de trabalho fundados no Método de 14 Pontos de W. Edwards Deming.⁷²

É possível afirmar que o **CEPs-AM** também foi um simulacro como tinha sido o CQT nas escolas do sistema público educacional de Minas Gerais? Primeiro existe um contrasenso em achar que ao transplantar o CEQT nas três unidades de ensino seria possível resolver o problema educacional do Estado do Amazonas. Segundo os percentuais de discentes matriculados durante a vigência do projeto foram insignificantes para qualificar o sistema público educacional. Terceiro as competências básicas adquiridas pelos discentes do projeto não possibilitaram a superação de sua situação financeira de pobreza.

Dentre os múltiplos aspectos do paradigma educacional neoliberal expresso projeto do **CEPs-AM**, Silva (2000) nos ensina que no ano de 1996, a matrícula inicial foi de um mil novecentos e noventa e dois (1.972) chegando a matrícula final de um mil seiscentos e cinquenta e dois (1.652) alunos (16,22% de taxa de exclusão do processo ensino-aprendizagem) e isso representa 2,3% do total de alunos matriculados nesse ano. No ano de 1997, o referido percentual teve uma diferença mais significativa: 20,22% dos alunos da rede foram excluídos. No projeto o percentual foi de 9,48%.

O supramencionado autor analisa esta característica tão marcante da Qualidade Total – tratar diferentes como iguais e iguais como diferentes, acrescentando que

[...] se levarmos em consideração que todos os cidadãos são igualmente taxados por impostos e que os CEPs são financiados pelos referidas taxas, impostos e outros emolumentos, os aspectos apontados nos indicam a formação de uma sociedade onde indivíduos têm iguais obrigações e diferentes direitos, sobretudo quando fazemos um

⁷² Na perspectiva epistemológica do **Progestão-AM** a construção da gestão democrática dar-se-á mediante o controle sistemático do trabalho, dos tempos escolares, dos espaços e, por último, o envolvimento das equipes de gestão escolar na coordenação de ações inovadoras. Isso ocorrerá porque o programa parte da premissa que existe uma vinculação entre a organização dos horários das atividades e as relações pessoais, ou seja, o trabalho coletivo bem organizado tem como resultado a otimização do tempo. No contexto sistêmico e orgânico a função da equipe de gestão escolar é dupla: motivar e integrar os que procurarem se afastar. É a melhoria da qualidade dos processos de gerenciamento da força de trabalho por meio da aplicação das técnicas de motivação e de desenvolvimento do comportamento humano. Em outras conjunções, é a aplicação dos mesmos princípios da Qualidade Total, viabilizando a construção das práticas participativas e colegiadas de gestão da qualidade neoliberal.

esforço para conhecer o número total da população do Estado do Amazonas [aproximadamente de dois milhões trezentos e noventa mil e cento e dois (2.390.102) habitantes] e o percentual de alunos beneficiados com recursos públicos empregados nas três escolas desse projeto (p. 229).

Nossas pesquisas bibliográficas nos ajudaram a perceber que a crise estrutural do modo de acumulação rígido do fordismo fez com que a expansão e a acumulação do próprio capital o fizessem transitar historicamente para um novo ciclo de acumulação flexível no qual a produção de mais-valia se dá predominantemente por meio de um complexo movimento de extração de mais-valia relativa. Trata-se de um movimento oriundo do processo de reestruturação capitalista que produziu uma integração entre os capitais e os processos de mais-valia relativa entre as empresas, como nos ensina Silva (2000).

O referido movimento contém múltiplas determinações. Daí porque Silva (2000) nos alerta que a realização do mecanismo social de exploração jamais pode ocorrer em uma única empresa e sem contar com a participação numa ação em comum com a educação, ou num momento da produção que foi posto em destaque num determinado contexto da economia. A mais-valia desenvolve-se em ciclos e eles só se completam quando as inovações introduzidas no processo produtivo se convertem em norma geral e se absolutizam, como é o caso da teoria da **Qualidade Total** transplantada para os **CEPs-AM**.

As referidas e estudadas inovações introduzidas no processo produtivo e nas instituições fazem parte da tecnologia ideologizada para garantir que o sistema produtivo do capital possa acumular e expandir em razão da extração de trabalho excedente pela via da mais-valia relativa. Por isso, a **Qualidade Total** foi institucionalizada para entender a lógica da produção de mais-valia relativa no contexto das múltiplas relações intercapitalistas do sistema global do capital flexível. No contexto histórico do neoliberalismo a **Qualidade Total** é uma das determinações da multiplicação do valor-de-troca.

No que diz respeito à totalidade da transplantação, um dos objetivos é adaptar o modelo toyotista⁷³ de organização e gerenciamento do trabalho. Trata-se de um processo contraditório, pois ao mesmo tempo em que promove o esvaziamento da memória do

⁷³ A organização do processo de trabalho conhecido como toyotismo é a combinação da produção *just in time* e a autoativação da produção que busca origens e natureza de ganhos de produtividade inéditas, fora dos recursos das economias de escala e da padronização taylorista e fordista, isso na pequena série e na produção simultânea de produtos diferenciados e variados. Essa produtividade é alcançada pela materialização de dois princípios: (a) a fábrica mínima que é redução de efetivos (mão-de-obra) e de custos a partir de um método de gestão dos efetivos por estoque (**Kan-Ban**) que potencializa a produtividade a partir da flexibilidade do trabalho mediante um (b) método de administração pelos olhos composto de um sistema sofisticado de racionalização de informações na linha de produção. O resultado da combinação desses dois métodos de gestão é a fábrica magra, transparente e flexível, na qual o trabalhador flexível é a chave para um saber-fazer organizacional que consiste em confiar ao mesmo operário à condução e a gestão simultânea de várias máquinas.

crescente exploração da força de trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Essa exploração resultou num modo particular de combinação e de alimentação mútua das estratégias de procura de lucro apoiada na extensão da jornada de trabalho e na mudança organizacional e tecnológica, como leciona Harvey (2004). É justamente essa combinação de estratégias de exploração que materializa a extraordinária superestrutura de correlações humanas.

A recomposição da taxa de lucros pelo uso estratégico de novas tecnologias não sinaliza a tendência do fim da sociedade do trabalho nem tampouco o início de uma sociedade sem classes denominada sociedade do conhecimento, mas a tendência para a super-exploração da classe trabalhadora. Contudo, Harvey (2004) reconhece que essa mesma superestrutura cria para a classe trabalhadora oportunidades bem como perigos e dificuldades, precisamente porque uma vez adquiridas educação, flexibilidade e mobilidade geográfica, ficam mais difíceis de ser controladas pelos capitalistas.

No que diz respeito à educação propriamente dita, a transição para a acumulação flexível implicou uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação da força de trabalho necessária ao atendimento de novas necessidades de trabalho como nunca se tinha visto na história do capitalismo (HARVEY, 2004). Daí a necessidade da inter-relação das unidades econômicas concorrenciais interligadas as empresas e ao sistema oficial de educação escolar. Nessa materialidade, a relação dialética e dialógica entre educação e trabalho assume feições particulares.⁷⁶

No sentido de apreender dialeticamente a mudança social a partir da categoria trabalho, à referida e estudada tese de doutorado nos possibilitou compreender com profundidade que o supracitado prosseguimento, cujas manifestações acontecem na economia, na política, nas atividades culturais e nos comportamentos sociais, remodelou os processos

⁷⁶ Coaduna-se com essa materialidade a construção, no plano político e ideológico, de um novo modelo de organização social onde conceitos outrora consagrados pelas contradições relacionadas ao modo de produção capitalista, foram metamorfoseados sem, todavia alterar-se a essência que os originou historicamente. Desse modo, os trabalhadores assalariados, agora chamados trabalhadores do conhecimento (*knowledge works*), e a sociedade de classes, agora denominada sociedade do conhecimento (*knowledge society*), formam atualmente um complexo processo fictício de recíproca valorização cognitiva, humana, social e econômica. Não obstante, tão certos quanto foram falsos os efeitos do receituário do economicismo e do tecnicismo veiculados pela teoria do Capital Humano sobre o conjunto dos processos educativos escolares da década de 80 no Brasil, também são falsos as dimensões e os efeitos deste novo dilema sobre as relações de produção cunhadas sob a égide do capital e, em particular, sobre a suposta educação de qualidade. É como se pudesse ser concebido que existisse diferença entre trabalho físico e trabalho intelectual enquanto manifestações da biologia do homem no plano das relações sociais de produção. Por isso, o projeto neoliberal do **CEPs-AM** não foi concebido pelo pesquisador no plano da estrutura imaginária como fazem os apologetas da sociedade do conhecimento e da **Qualidade Total**, mas a partir da episteme histórico-crítica como fruto, consequência, de um processo de recomposição do próprio capital a partir do chamado simulacro da globalização. Essa globalização representa a continuação virulenta da recomposição da taxa de lucros por meio da contínua extração de trabalho excedente pelo capital. Continuação que é, todavia, a metabolização de um processo de reestruturação estratégica para garantir a produção e reprodução das relações humano-sociais capitalistas.

educativos a partir de princípios meramente empresariais. Nessa materialidade modelada pela filosofia da Qualidade Total, o trabalho assumiu múltiplas subordinações e, em consequência disso, o homem tornou-se objeto e objetivo da flexibilidade do próprio capital.

Em resumo, a lógica geral da acumulação flexível significou tão-somente um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial (atividade subjetiva), mediadas através de experiências espaciais e temporais com o trabalho, forjadas pela busca incessante de acumulação do capital por meio do mecanismo de exploração social. Nesse plano superestrutural, “o trabalho tornou-se não só no plano das categorias, mas na própria realidade, um meio de criar a riqueza em geral e deixou, enquanto determinação, de constituir um todo com os indivíduos, em qualquer aspecto particular” (MARX, 1983, p. 222).

Numa perspectiva de totalidade histórica, a transplantação ideológica do paradigma administrativo fundado na teoria da Qualidade Total do campo produtivo-empresarial para o campo educacional segue guardadas suas devidas especificidades históricas os mesmos princípios que outrora motivaram a burguesia capitalista. Trata-se de subordinar a função social da educação institucionalizada, hoje denominada educação de qualidade, de maneira controlada para responder as necessidades do capital. Se antes a idéia fora informar indivíduos aptos para a competição no mercado, atualmente é substituir a

[...] tese economicista do pleno emprego defendida pela teoria do Capital Humano pela educação de Qualidade Total como elemento de competitividade, reestruturação produtiva e empregabilidade, ou seja, emprego somente para os melhores preparados, para os que estiverem envolvidos em um processo educativo fundado na Qualidade Total. [...] Nessa perspectiva, no processo de trabalho escolar se manifesta, mais ampla e efetivamente, o controle. [...] Começa a surgir um novo discurso sobre organização do trabalho escolar que abrange tanto as relações de trabalho como as relações pedagógicas. A Gestão pela Qualidade Total na educação pretende ser o instrumento com capacidade de promover mudanças de elevado porte no processo de trabalho (SILVA, 2000, p. 73-4).

Na seqüência desta materialidade histórica intitulada neoliberalismo, outros projetos foram implantados no sistema público de educação do Estado do Amazonas: Luz do Saber (1997), Gestão pela Qualidade Total (1997), Projeto Central de Matrícula (1998), Projeto Tempo de Acelerar (2000), PEGEAM (2002) e o **Progestão-AM** (2005). Estes fazem parte da história de programas elitistas e segregadores do velho aparelho ideológico do Norte que seduzem através do discurso semântico da educação de qualidade para esconder suas reais intencionalidades: escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos.

Em outros termos, são estratégias da nova pedagogia da exclusão impondo ao sistema escolar amazonense uma dinâmica de diferenciação institucional injusta e antidemocrática, reforçando a estrutura histórica de discriminação educacional que jaz na base da ascensão da burguesia capitalista ao comando da estrutura abrangente de comando político do capital por meio de um novo mecanismo de segregação: a exclusão includente. Todavia, o reflexo sobre o trabalho docente e o trabalhador da educação é a desqualificação do segundo em razão da perda do controle sobre o processo produtivo.

Neste sentido, Mészáros (2005) leciona que as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema produtivo do capital. É daí nossa compreensão de que projetos implantados no sistema público de educação do Estado do Amazonas relacionam-se com o desenvolvimento histórico das determinações gerais do capital. Por isso, compreendemos o movimento de resignificação da Gestão pela Qualidade Total (GQT), de ontem, no **Progestão-AM**, de hoje, como necessidade do próprio capital.⁷⁷

A teoria da **Qualidade Total** invade as políticas públicas educacionais como filantropia do constructo ideológico neoliberal e ao fazê-lo soma-se as teses da sociedade do conhecimento, metamorfoseando proletariado em cognitariado, construindo seu discurso sedutor na promessa de uma nova educação de qualidade, de processos de (re)qualificação dos trabalhadores. Nesta perspectiva, o adestramento e o treinamento, outrora fundados nos modelos de produção taylorista e fordista, dão lugar a uma educação básica de qualidade, formadora de trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos.

⁷⁷ O paradigma da **Qualidade Total** baseia-se no Controle da Qualidade Total, no CQT, e é aí, como nos ensina Oliveira (1998) que a categoria qualidade ganha um sentido de técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica do trabalho, transcendendo o âmbito da planta produtiva, indicando outros significados e objetivos sociais. No aspecto administrativo, Francisco Filho (2006) ressalta que a qualidade é uma filosofia que, por defender uma visão holística e sistêmica, abarca todos os setores das organizações, para integrar as ações dos trabalhadores com as máquinas, informações e recursos envolvidos. O paradigma da Qualidade Total pertence à base material do globalitarismo neoliberalizado do capital sob regime de acumulação e regulação flexível, impondo mudanças significativas no sistema público de educação por meio do conceito operativo qualidade, com forte impacto sobre os aspectos pedagógicos, técnicos e administrativos que ocorrem no ambiente escolar e até mesmo fora dele, tendo em vista que a referida e estudada teoria incorpora-se, em última análise, como valor cultural reificado nos novos trabalhadores do sistema produtivo do capital. Para Silva (2000), o processo totalitário de feições neoliberais – a globalização – representa a continuação da expansão inerente ao capitalismo, porém esta continuação da razão de existir do capital é acentuada e acelerada com manifestações na economia, na política, nas atividades culturais e nos comportamentos sociais. Nesta materialidade na qual o valor-de-troca submeteu o valor-de-uso em múltiplas condições e sentidos, “o trabalho tornou-se não só no plano das categorias, mas na própria realidade, um meio de criar a riqueza em geral e deixou, enquanto determinação, de constituir um todo com os indivíduos, em qualquer aspecto particular” (MARX, 1983, p. 222). Por isso, compreendemos que, no contexto analisado e indicado por Silva (2000), a qualidade proposta pelo novo paradigma de organização particular do processo produtivo intitulado **Qualidade Total** torna-se um conceito operativo que contribui para aperfeiçoar as taxas de acumulação no sistema global do capital. Portanto, trata-se, de um modelo de produção de trabalho excedente estruturado sob um tipo específico de controle dos trabalhadores docentes: a participação. Neste sentido, Silva (2000) compreende que a referida participação é alcançada pela aplicação sistemática de técnicas motivacionais mais requintadas daquelas utilizadas no período taylorista e fordista, o que pode ser sintetizado como a modificação da imposição para o envolvimento e a cooperação.

A **Qualidade Total** é a máxima do discurso ideológico neoliberal que se manifesta na educação rerepresentando a perspectiva do adestramento e do treinamento dentro do modelo de produção fordista/taylorista baseado na teoria do Capital Humano⁷⁸ (algo de velho) como Educação de Qualidade Total (vestido de novo), uma cultura de massas da sociedade do conhecimento, o produto do mercado em que se encontram as potências do capitalismo industrial moderno (ou pós-moderno) e da civilização burguesa, que ao transformar a educação em um produto, joga-a aos auspícios do fetiche mercadológico da qualidade.

Sobre a nova pedagogia da hegemonia neoliberal, Lima e Martins (2005) nos prestam os seguintes esclarecimentos:

O processo de redefinição das estratégias destinadas a legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa teve um impulso extraordinário ao ganhar formato e diretrizes diferenciados por meio de um único projeto político em meados dos anos 1990, pensado como alternativa aos efeitos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia européia, esse programa procura apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia. [...] Esse novo modelo se constitui, na verdade, como alternativa conservadora do ciclo produtivo do capital e da definição de uma nova cultura burguesa referenciada em novas bases. Nesta perspectiva, as ações estatais têm como elementos decisivos a definição de um marco regulatório mais flexível e uma estrutura menos burocrática, ambas voltadas a dois objetivos: impulsionar a economia capitalista e politizar a política (p. 44-58).

Segundo Silva (2001), a materialidade do projeto de Gestão Escolar pela Qualidade Total no contexto da hegemonia neoliberal pode, em síntese, ser considerado como: a transformação da submissão do trabalho docente de subsunção formal para subsunção real; a desqualificação do posto de trabalho dos professores fundada no trefismo, o comprometimento com a diminuição das responsabilidades do Estado com o setor educacional através de uma estratégia fundada num dos elementos centrais do neoliberalismo: a privatização; a regulação unilateral das políticas educacionais pelas ações das forças coercitivas do mercado.

⁷⁸ Devido às finalidades desse estudo estamos usando aqui a assertiva concepção do conceito de Capital Humano feita por Frigotto (1989): “o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzirem o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (p. 41). Nessa materialidade a pós-modernidade neoliberal impõe através dos órgãos de fomento uma educação de Qualidade Total, ou seja, àquela onde o cliente (aluno) incorpora durante o processo de ensino-aprendizagem (atividades-meio) habilidades e competências necessárias para a vida e para o mercado de trabalho.

A Gestão Escolar pela Qualidade Total é objetivamente uma tentativa de administrar a escola, segundo pressupostos que reúnem os conceitos básicos de gestão empresarial: **Total Quality Control** (TQC), **Total Quality Management** (TQM), **Circles Control Quality** (CCQ) etc., necessariamente centrados no Controle Estatístico da Qualidade Total (CEQT). Desse modo, a escola transforma-se em uma empresa, os alunos em clientes, os docentes em operários, o ensino em atividade-meio para qualificação do cliente, a aprendizagem em atividade-fim e a sociedade um verdadeiro bolsão de indivíduos despolitizados.

Nesse sentido, a administração escolar, agora denominada Gestão pela Qualidade Total (GQT), passa a realizar de maneira a se modelar pelas mudanças na materialidade capitalista a partir da implantação sistemática das novas tecnologias (microeletrônica, informáticas, químicas e genéticas) que se diferenciam das anteriores pelo predomínio da informação sobre a energia, nos ensina Castro (apud FRIGOTTO, 1995), no processo de produção de valor e valor excedente flexíveis em uma época em que o paradigma do trabalho parcelado e repetitivo mergulha em crise de eficácia⁷⁹.

Não é que de repente os homens de negócios, enquanto representantes do capital, se lançaram na busca da melhoria da qualidade da educação escolar pública pela transplantação e utilização dos fundamentos da teoria da **Qualidade Total** expressos no estatuto epistemológico do **Progestão-AM** no intuito de controlar e organizar o processo de trabalho do trabalhador docente, tornando-o eficaz para os discentes. É que neste caso tanto a transplantação ideológica quanto o conceito de qualidade são extraordinariamente funcionais às estratégias burguesas de elaboração de uma nova pedagogia da hegemonia.

⁷⁹ A organização do processo de trabalho assalariado denominado de toyotismo, cuja matriz teórico-epistemológica se encontra nos fundamentos do ohnismo, é a combinação da produção **just in time** e a autoativação da produção que busca origens e natureza de ganhos de produtividade inéditas, fora dos recursos das economias de escala e da padronização taylorista e fordista, isso na pequena série e na produção simultânea de produtos diferenciados e variados. Essa produtividade é alcançada pela materialização de dois princípios: (a) a fábrica mínima que é redução de efetivos (mão-de-obra) e de custos a partir de um método de gestão dos efetivos por estoque (**Kan-Ban**) que potencializa a produtividade a partir da flexibilidade do trabalho mediante um (b) método de administração pelos olhos composto de um sistema sofisticado de racionalização de informações na linha de produção. O resultado da combinação desses dois métodos de organização do processo de trabalho é a fábrica magra, transparente e flexível, na qual o trabalhador flexível é a chave para um saber-fazer organizacional que consiste em confiar ao mesmo operário à condução e a gestão simultânea de várias atividades em várias máquinas. Segundo Vasapollo (2005), este novo paradigma está relacionado com o aumento do lucro sem aumentar as quantidades produzidas. Os ganhos de produtividade ocorrem por meio da produção de pequenas quantidades de muitos modelos de produção com a possibilidade de conseguir uma resposta rápida às contínuas variações de mercado.

2.4. O Progestão-AM como perpetuação do simulacro da Qualidade Total na educação pública do Estado do Amazonas.

O **Progestão-AM** manifesta ao mesmo tempo em que torna-se manifestação da lógica de continuidade e ruptura de fatores e tendências já existentes em formatos anteriores da aplicação da **Qualidade Total** em educação, bem como pela recriação de tais componentes em novas condições. Substitui, aparentemente, o PEGEAM (2002), mas com o pretexto de assegurar um padrão comum de qualidade a educação pública do Estado do Amazonas por meio, inclusive, da qualidade dos serviços e dos resultados destas instituições, conserva os mesmos princípios do GQT (1997) que sustentavam aquele projeto neoliberal.

O **Progestão-AM** submete todos os trabalhadores docentes a um processo pedagógico impregnado pelas idéias diretivas da teoria da **Qualidade Total** e que, por sua vez, manifestar-se-ão na competência dos mesmos em criar, através da construção sistêmica e atomizada, um ambiente propício para a filosofia da qualidade que, baseada em estratégias participativas, institucionalizam, a partir da nova pedagogia da hegemonia, novas práticas que se põem ao nível da matéria como contradição, pois a “política da qualidade determina quase sempre seu oposto: uma quantidade desqualificada” (GRAMSCI, 2001, p. 261).

O projeto político-pedagógico do **Progestão-AM** está exatamente delimitado pela produção de determinadas competências nos discentes, adaptando-os as situações de crise ou de reestruturação organizacional das unidades do sistema produtivo do capital. Portanto, a educação de qualidade expressa no **Progestão-AM** não pode

deixar de ser uma educação de qualidade que se manifesta em todas as situações de crise ou de reestruturação organizacional das unidades do sistema produtivo do capital. Portanto, a educação de qualidade expressa no **Progestão-AM** não pode

determinadas pelo capital como “ordem histórica que se desenvolve dinamicamente e a tudo abrange” (MÉSZÁROS, 2003, p. 85), num sistema institucionalizado de trocas e intercâmbios que reduz o homem e todas as suas determinações a condição de objeto da incontabilidade do capital, criando culturalmente o ideário de que a possibilidade de transição desta ordem pré-estabelecida para uma ordem superior torna-se impossível.

O **Progestão-AM** é uma ação pedagógica da estrutura abrangente de comando político do capital que utiliza o constructo ideológico da sociedade do conhecimento: a pedagogia das competências. Logo é uma proposta que direciona a educação pública do Estado do Amazonas de acordo com as necessidades econômicas, políticas e culturais inerentes ao contexto da globalização do capitalismo. Nessa perspectiva é uma proposta neoliberal que está direcionada não tanto ao aperfeiçoamento do valor-de-uso da força de trabalho, mas ao aprimoramento do valor-de-troca.

Na perspectiva epistemológica do **Progestão-AM**

objetivo de legitimar um falso consenso⁸¹.

Considerando que a transplantação para o ambiente escolar é ideológica. Podemos dizer, então, que a nova subjetividade do trabalhador colaborador expressa no estatuto epistemológico do **Progestão-AM** torna-se uma necessidade fundamental na complexa arquitetura construída sobre o pensamento neoliberal e neoconservador, tendo em vista que reduz perversamente o trabalhador da educação à força de trabalho polivalente e multifuncional, transformando-o

[...] perversamente de especialista do nada em incompetente de tudo, um verdadeiro generalista dedicado e colaborador, inclinado a aprender várias habilidades e aplicá-las num ambiente de equipe, fazendo assim o sucesso da produção enxuta. Esse processo de exploração do trabalho excedente causa o esvaziamento da memória dos direitos do trabalho. Ou seja, para garantir o trabalho, o trabalhador perde os limites do posto de trabalho, das tarefas, das habilidades, da sua competência e até mesmo da legalidade sobre sua própria relação com a instituição. E, dessa forma, fica solto no terreno movediço da colaboração. Deixa de lutar pela manutenção de algo que é seu e passa a existir em busca do favor daqueles que o empregam. Esse é o verdadeiro significado da palavra consenso, se entendida na perspectiva do trabalho assalariado. Dessa maneira, o trabalhador consente em esquecer os direitos para manter o emprego e mesmo assim só se garante no prazo do contrato de trabalho, por um tempo determinado, se houver contrato (OLIVEIRA, 2004, p. 77).

Desse modo, o trabalhador colaborador materializa-se como síntese do princípio de eficiência produtiva adotada dentro do contexto da produção de valor (e mais-valia) administrado cientificamente pelo modelo de gestão cuja matriz encontra-se no ohnismo. Neste sentido, Mertens e Valle (apud RAMOS, 2002) entendem que há relação entre o conceito de trabalhador colaborador e o modelo da competência que surgiu a partir da reestruturação produtiva. O primeiro leciona que o referido modelo de gestão potencializa as competências dos trabalhadores para que os principais objetivos da empresa possam ser conquistados.

O segundo compreende que o desempenho do trabalhador adquiriu peso cada vez maior sobre os resultados operacionais, ante a crescente abertura da produção e as novas demandas do trabalho, não só de ordem técnica (modo de fazer), mas também subjetivas e

⁸¹ Esse falso consenso, na perspectiva neoliberal, baseia-se na crise de eficiência, eficácia e produtividade pela qual o sistema de educação estaria passando pela crise de gerenciamento, de *management* das políticas educacionais. Em suma, uma crise de qualidade que se fundamenta em três premissas: (a) os governos não apenas foram incapazes de assegurar qualidade e quantidade (universalização), como, ainda, eles são estruturalmente inaptos para combinar essas duas dinâmicas; (b) a expansão dos serviços educacionais é um objetivo já conquistado por quase todos os países da América Latina, sendo os índices de exclusão e de marginalidade educacional uma expressão clara da falta de eficiência e não de sua universalização e (c) a possibilidade de combinar qualidade e quantidade com critérios igualitários e universais é uma falsa promessa dos estados interventores e populistas.

sociais requeridas no desempenho do trabalhador flexível. Isso aconteceu porque a racionalização do trabalho proposta por esse paradigma solicita um novo tipo de trabalhador, capaz de compreender e participar de um ambiente de trabalho onde as decisões são mais complexas e as interações sociais mais numerosas.

Neste sentido, é lícito afirmar que a intensificação do trabalho necessário às atividades escolares por métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente ao salário tem uma dupla consequência. Primeiro porque impõe aos trabalhadores docentes um processo de desqualificação em razão da perda do controle sobre o processo produtivo, tendo em vista que os referidos e estudados métodos foram pensados e elaborados por outros profissionais. Segundo porque o trabalho docente não se constitui mais como o articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas.

O simulacro de gestão democrática do **Progestão-AM** é forjado sobre quatro eixos: controle, envolvimento, motivação e integração. Estes eixos, por sua vez, articulam-se, como leciona Dourado (2001), “para promover a formação cidadã de todos os envolvidos no processo de construção de um sentimento de co-responsabilidade” (p. 109). Nesse sentido, a escola, suas atividades, seus recursos e seus equipamentos passam a ter um papel singular, pois “tornam-se meios adequados para que as pessoas possam nutrir maiores esperanças” (idem). É a dinâmica do processo de exclusão pela nova promessa integradora.

O **Progestão-AM** surge para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores e, conseqüentemente, “a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições escolares” (MACHADO, 2001, p. 11). Nesse sentido, o modelo de gestão democrática adotado pelo referido programa assemelha-se ao modo particular de organização do processo produtivo fundado na **Qualidade Total**. Esta filosofia sistêmica molda-se em estratégias de participação que em nada se diferenciam dos Círculos de Controle de Qualidade designados neste projeto de equipes de gestão escolar.

No **Progestão-AM** as equipes de gestão escolar são responsáveis para reproduzir as condições favoráveis para a institucionalização da qualidade todos os processos produtivos que ocorrem dentro e fora da escola. Neste sentido, o estatuto epistemológico expresso neste projeto materializa-se como a antítese daquele utilizado por outros projetos implantados na educação pública do Estado do Amazonas desde 1996, tendo em vista que o novo estatuto está direcionado para fins específicos, mas, também, para as aplicações das técnicas organizacionais da Gestão pela Qualidade Total (GQT).⁸²

⁸² Sobre os fins específicos do **Progestão-AM** é-nos imprescindível transcrever um trecho da Carta aberta por meio da qual Teixeira (2001), presidente do CONSED, apresenta-o como um Programa de Capacitação a Distância para Gestores

O referido e estudado estatuto está em conformidade com as determinações do Banco Mundial e da UNESCO. Todavia, para que os fins sejam alcançados o **Progestão-AM** impõe uma nova divisão do trabalho e do trabalho docente, desfazendo os produtores individuais e constituindo-os em um novo trabalhador coletivo. Este processo modifica o conteúdo e a forma do trabalho e do trabalho docente por meio de um conjunto de formulações teóricas, repletas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal estatuto científico foi (e é) criado por especialistas ligados ao pensamento hegemônico e deve ser reproduzido.

Percebemos, então, que o estatuto científico deve ser reproduzido pelos professores e técnicos sem que o mesmo receba a contribuição destes trabalhadores. Vê-se, por conseguinte, que as atividades realizadas pelos trabalhadores em todos os processos produtivos tornam-se objeto de reflexão dos especialistas que somente supervisionam a adequada aplicação daquele conjunto de formulações teóricas para que os fins específicos sejam alcançados de maneira eficiente. Se a criação do estatuto científico está ligada ao modo como às atividades devem ser feitas, conseqüentemente, o que se tem é uma epistemologia da técnica.

Conforme fora observado no capítulo anterior, a referida e estudada epistemologia da técnica possui seu estatuto epistemológico construído com base nos princípios, métodos, técnicas e ferramentas da **Qualidade Total**. Portanto, as relações sociais de produção decorrentes do processo de transplantação de tal epistemologia da técnica para o chão da escola estão, deploravelmente, condicionadas pela dissociação, ainda reinante, entre teoria e prática, da qual a grande maioria dos trabalhadores nem chega a ter consciência. Esta separação adapta o conteúdo e o trabalho docente aos imperativos determinantes do capital.

Poder-se-ia dizer, ainda, que a separação entre teoria e prática estreita cada vez mais a percepção do conjunto da realidade pelo homem, reservando ao trabalhador docente, agora nomeado colaborador, a tarefa de executar, de acordo com a citada epistemologia da técnica, as múltiplas funções inerentes ao serviço que este presta na condição social de servidor público do Estado capitalista. Vemos nessa nova situação, que os efeitos do trabalho docente

Escolares, cuja proposta elaborada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) com o apoio da Fundação Ford, e, cuja metodologia foi fruto da parceria institucional entre a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (Uned) e a Fundação Roberto Marinho (FRM), destina-se: [...] à formação continuada e em serviço de profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão nas escolas públicas do país (**ob₁**); a construção da autonomia e melhoria do desempenho das escolas públicas estaduais e municipais (**ob₂**); a trabalhar com questões vinculadas ao cotidiano escolar, sem deixar de lado os fundamentos teóricos e instrumentais da gestão escolar (**ob₃**); ao desenvolvimento de competências profissionais com base na metodologia da ação-reflexão-ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas do dia-a-dia da escola (**ob₄**) (p. 7-8) (grifo nosso). Os fins específicos destacados no estatuto epistemológico do **Progestão-AM** são recomendações fundamentadas nos 14 pontos do Método Deming de Administração (v.p. 16) e que, por conseguinte, são técnicas que fazem parte da racionalização administrativa intitulada Gestão de Qualidade Total (GQT) utilizada, em última análise, para a obtenção da maior quantidade de trabalho excedente produzida por cada trabalhador. Portanto, nos resta concordar com Silva (2000) quando diz que a **Qualidade Total** em educação é a arte do simulacro dos novos sofistas. Os conceitos contidos no estatuto epistemológico do **Progestão-AM** reduzem-se, fundamentalmente, aos elementos básicos epistemologia da técnica intitulada **Qualidade Total**. Ou seja, qualquer coincidência é mera semelhança.

transformam-se em mercadoria à medida que o referido processo de trabalho escolar é transformado em processo de produzir mais-valia.⁸³

Para Silva (2000), a **Qualidade Total** é um paradigma administrativo das organizações em geral, inclusive do Estado, fundamentado em variáveis econômicas, políticas, ideológicas e psicológicas. No chão da escola esse modelo enfatiza a admissão de estratégias de melhorias constantes das atividades pedagógicas e modelos educacionais, pondo ao nível da matéria os princípios da organização qualificante do trabalho, como nos ensina Ramos (2002). O modo de organização do trabalho docente com base na noção de competência é apropriado à gestão da flexibilidade técnica e organizacional do trabalho.

As equipes de professores, agora denominadas de equipes de gestão escolar, devem realizar seu trabalho pedagógico seguindo os mesmos princípios, ferramentas, estratégias, métodos contidos na teoria da **Qualidade Total**. O espaço de intersecção e o tempo de integração entre os trabalhadores da educação e as várias ferramentas utilizadas para se atingir à qualidade proclamada tornam-se fatores importantes dos vários processos destinados à satisfação interna e externa do cliente. A racionalização do conteúdo e do processo do trabalho são os pontos centrais dessa tecnologia ideologizada pelo capital.

Nessa especificidade, Zarifian (apud RAMOS, 2002) enuncia que trabalhar passa a ser engendrar um serviço, ou melhor, uma modificação num estado ou nas condições da atividade de outro ser humano ou de uma instituição destinatária do serviço. Os referidos

⁸³ De fato, para reconhecermos o trabalho docente como trabalho produtivo faz-se necessário não analisá-lo apenas como trabalho assalariado e compará-lo ao trabalho executado por um trabalhador assalariado de uma grande indústria de aparelhos de TV, de uma fábrica de poupa de cupuaçu, de palmito de pupunheira etc. Se o professor (ou professora), na condição de servidor assalariado do Estado, não está diretamente ligado a um processo produtivo cujo produto final é uma moto, uma lata de refrigerante etc., isto não é condição para qualificá-lo como um trabalhador improdutivo. O trabalho produtivo “é uma qualificação que, de início, absolutamente nada tem a ver com o conteúdo característico do trabalho, com sua utilidade particular ou com o valor de uso peculiar em que ele se apresenta” (MARX, 1987, p. 395). Desfaz-se aqui o primeiro engano. Só é trabalho assalariado produtivo aquele trabalho que produz capital, ou seja, que “reproduz, aumentada, a soma de valor nele empregada ou que restitui mais trabalho do que recebe na forma de salário” (idem, p. 132). Porém, só isso não é condição para que tenhamos a compreensão dialética do processo de exploração mediado pela **Qualidade Total** que ocorre entre o trabalhador docente e aqueles que possuem o comando da estrutura abrangente de comando político do capital. Nesta temporária configuração, o modo de produção recebe a totalidade do indivíduo, da família e das necessidades sociais o mercado manifesta-se como o mecanismo que dita os padrões de qualidade dos modos de produção de valor e valor excedente. No contexto histórico das relações humano-sociais produzidas pela globalização do capitalismo, o modelo de administração da educação escolar pública e o conceito de qualidade são ressignificados para atender às necessidades da hegemonia burguesa no quadro da nova condição pós-moderna do sistema produtivo do capital: a acumulação e regulação flexíveis. O projeto de educação de Qualidade Total está intrinsecamente comprometido com os interesses da atual ordem social capitalista chamada neoliberal. Nesse sentido, vem dificultando a possibilidade de construção e realização de uma educação pública e gratuita como direito social de todos e instrumento de exercício da democracia e da cidadania, dever do estado democrático e direito dos seres livres. Isto significa que o trabalhador da educação: (a) está sempre disponível para realizar qualquer atividade pedagógica previamente planejada pelas gerências do DEPPE (Departamento de Políticas e Programas Educacionais) e do DEGESC (Departamento de Gestão Escolar), sem que as mesmas possam a priori ter sido discutida, (b) participa voluntariamente de todas as atividades extraclasses fora do seu horário de trabalho, (c) participar da administração da escola, (d) utilizar as novas tecnologias, (e) administrar sua própria formação contínua etc. Do que se viu infere-se que o **Progestão-AM** é uma concepção ideológica da educação escolar pública que sustenta estruturas de convivência instituídas para a máxima exploração do trabalho docente.

destinatários ele classifica como clientes no setor privado e usuários no setor público. O supracitado autor afirma, ainda, que a essência do serviço seria sua qualidade,

entendida como potencial de transformar positivamente as condições de vida ou de atividade do cliente/usuário. Isso pressupõe encontrar maneiras que permitam aos destinatários do serviço participarem de sua elaboração e, também às equipes de profissionais, engendrarem essa qualidade. É por isso que, além da abordagem eventual da atividade produtiva, ou outros aspectos que caracterizariam a organização qualificante seriam a reorganização da atividade industrial sobre uma base comunicacional e a possibilidade de seus membros (p. 180).

Do que foi exposto até aqui, conclui-se que nesse modo de organização do trabalho a competência do trabalhador é traduzida pela qualidade do serviço que ele está prestando para seus usuários imediatos: os alunos e alunas. Nesse caso, a qualidade do serviço prestado será quantificada pelo rendimento que os usuários obtiverem ao final de cada bimestre: aprovados e reprovados. Porém, como para cada aluno e aluna matriculados em cada turma existem no mínimo nove professores(as) (no caso do turno noturno) e no máximo dez (no caso dos turnos diurnos), é necessário que esses professores(as) trabalhem em equipes.⁸⁴

Se considerarmos como elemento de compreensão das relações sociais de produção capitalista o que postulou Zarifian (apud RAMOS, 2002) sobre o trabalho alienado, o trabalho tornar-se-ia a capacidade do homem de dar existência a um determinado serviço. Mas o que é um serviço? Segundo Marx (1985) serviço não é em geral mais do que uma expressão ideológica para o valor-de-uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade. Este valor-de-uso do trabalho é o que caracteriza sobretudo os vários arranjos sociais sobre os quais é obtida a mais-valia relativa.

Em outras expressões, a flexibilidade técnico-organizacional do trabalho fundada no paradigma administrativo da **Qualidade Total** se põe ao nível da matéria como consequência de uma dinâmica inerente à reestruturação produtiva tanto no campo da produção material

⁸⁴ No que diz respeito ao emaranhado psicológico desse paradigma administrativo, Silva (2000) leciona que “a Qualidade Total joga, a todo o momento, com a sedução, com a prazerosidade, com a motivação intrínseca, com valores de harmonização do conjunto. Joga, também, com o verdadeiro gozo no trabalho. Com a propensão a entrega total, à colaboração infinita. Nega, entretanto, um salário digno como estímulo ao trabalho, superando a ênfase prioritária na motivação intrínseca. Se o trabalho dignifica o homem, e a mulher, com certeza o salário dignificam muito mais ainda. A teoria do prazer e da felicidade é um instrumento ideológico e uma dimensão intrínseca de uma classe hegemônica. É um exemplo de como ela se apropria do universal a partir do particular. Sem dúvida que se trata de um esforço transcendental sempre proclamado de substituir o interesse pessoal pelo interesse coletivo. Declara que o interesse próprio é o bem comum. É uma repetição constante de que agora o ser humano passou a ser realmente o centro de todas as atenções” (p. 70). Porém, a pesquisa documental nos mostrou que o estatuto epistemológico do **Progestão-AM** organiza o processo ensino-aprendizagem a partir de uma concepção de homem abstrato, um processo que inibe a capacidade criadora, tornando-os meros repetidores de conteúdos vazios destacados da realidade em que vivem e que os torna força humana de trabalho.

como no campo da produção educativa. A flexibilidade do mercado exigiu a flexibilidade da produção de valor e de mais-valia relativa, como nos ensina Silva (2000). Neste sentido, a revolução dos processos técnicos e as combinações sociais engendradas sobre a organização do trabalho escolar são prova cabal dessa relação de exploração.

Segundo Silva (2000), a **Qualidade Total** possui um discurso focado no homem como parte integrante de um conjunto de princípios, idéias e práticas propostas dentro de uma concepção segunda a qual este é um todo indivisível, cujas partes físico-psíquicas não podem ser consideradas separadamente. Esta visão integrada e integradora, de forte apelo emocional, é orientada para a qualidade dos sujeitos do processo educacional. Não seria a qualidade de todos àquela destinada a aferir a eficácia do processo de racionalização do processo de trabalho apoiada no maior rendimento possível do trabalho docente?

Salientamos, anteriormente, que a teoria da **Qualidade Total** postula que a qualidade do processo de produção de mais-valia é obtida pela racionalização do trabalho. Esta, por sua vez, se apóia no maior rendimento possível do trabalho vivo pela maximização das taxas de ocupação da força de trabalho (CORIAT, 1994). Nesse sentido, e apoiados em Zarifian (apud RAMOS, 2002), podemos dizer que a escola tornasse uma organização qualificante, tendo em vista que a essência do serviço prestado pelos trabalhadores docentes estaria na qualidade deste serviço traduzida como quantidade de atividades realizadas por estes.

Com base nesse aspecto, a noção de competência torna-se uma importante categoria do discurso estratégico e hegemônico da qualidade e, por isso, apropriado à gestão da flexibilidade técnico-organizacional da força de trabalho expressa na teoria da **Qualidade Total**. Nessa materialidade, a competência pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, na qual o trabalhador é reduzido a sujeito abstraído das relações sociais, como nos ensina Ramos (2002). Por isso, para o capital flexível a qualidade do valor-de-uso particular do trabalho (o serviço) está em função das competências dos trabalhadores.

Como a qualidade do valor-de-uso particular do trabalho docente é colocada a serviço do capital? De acordo com Pinto (2005), a qualidade do ato produtivo é inerente à técnica enquanto configuração de um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas e entregue a transmissão cultural. Nesse sentido, a técnica está relacionada ao modo como o homem transforma a realidade por meio de sua ação construtiva, apropriando-se dela e empregando-a para uma determinada finalidade, um projeto que concebeu em pensamento.

Em outras conjunções, a técnica constitui uma propriedade inerente à ação do homem sobre o mundo e manifesta por essência a qualidade do homem como o único ser vivo

em todo o processo biológico que enquanto tal unifica a racionalidade objetiva da natureza à sua própria racionalidade subjetiva, apropriando-se dela e transformando-a num produto enquanto resultado exteriorizado de sua própria ação. Neste sentido, a técnica é o próprio ato consolidado num instrumento e num modo de proceder pelo qual o docente trabalha no sentido que o trabalho se define como

[...] a transformação da realidade pela ação construtiva do homem, de acordo com as finalidades ditadas pelas necessidades de existência, em correspondência com seu pertencimento a um meio social, que se acha em determinado momento da evolução histórica. O conceito de trabalho deve ser interpretado primordialmente como um existencial, uma qualidade distintiva do ser humano, que o destaca de todos os outros viventes animais. A capacidade de transformar a natureza, para atender a necessidades que são primeiramente representadas como finalidades, constitui um traço distintivo do ser humano porque se refere à sua condição essencial de animal que se apropria da natureza, e não simplesmente se adapta a ela. Apropriar-se da natureza significa para o homem utilizar-se dos corpos e fenômenos que encontra em redor de si para fins propostos pela consciência, e não impostos pelo curso dos fenômenos ou por mecanismo instintivos (PINTO, 1979, p. 228).

Todavia, no sistema produtivo do capital a supracitada relação é alterada por meio da aplicação consciente, tecnológica, da epistemologia da técnica sobre o modo do trabalho docente e, por conseguinte, sobre o processo de trabalho pedagógico, restringindo seu poder produtivo e invertendo a relação de pertencimento entre o homem-docente, como criador, e o resultado exteriorizado de sua ação política junto aos homens-discentes. Nesta condição existencial, tanto o trabalhador docente quanto os discentes são alienados às necessidades de autovalorização do capital.

Desse modo, a acumulação flexível permitiu que a produção de mais-valia acontecesse na medida em que o ser social da técnica (a atividade docente) fosse subsumido ao ser social do trabalhador docente (o serviço). Isso ocorreu devido às mudanças na organização do processo de trabalho docente e nas relações sociais de produção do âmbito escolar em ocasião da implantação do paradigma da **Qualidade Total** subsidiado pelo modelo da competência. Partindo desta premissa e apoiados em Zarifian (apud RAMOS, 2002), podemos inferir que o modelo de Gestão da Qualidade Total é uma tecnologia.

No paradigma da **Qualidade Total**, a qualidade humana enquanto capacidade de produzir conhecimentos e de materializá-los está submetida à filosofia de um processo no qual a mesma torna-se unidade quantificadora da eficácia das atividades técnico-pedagógicas e administrativas e da eficiência dos trabalhadores que as realizam. Essa quantificação, fruto

da racionalização administrativa da escola, reduz os processos organizacionais (atividades-meio e atividades-fim) produzidas em cada setor da escola a mera reprodução de relações sociais, como nos indica Cabral Neto e Silva (2001).

O paradigma da **Qualidade Total** tem uma filosofia de gestão composta por princípios, técnicas, métodos e ferramentas voltadas para o planejamento, controle e melhoria dos serviços prestados pelos trabalhadores docentes tendo como parâmetro a unidade quantificadora de eficiência e eficácia segundo a lógica do capital: a qualidade. É uma filosofia sistêmica que estrutura os processos escolares de acordo com princípios que transformam “a submissão do trabalho docente de subsunção formal para subsunção real” (SILVA, 2001a, p. 91) por meio da tecnologia ideologizada pelo capital.

Dentro dessa perspectiva, a escola gerida pelos pressupostos da **Qualidade Total** é aquela que atinge a excelência proposta pela filosofia sistêmica das novas tecnologias de administração racional eficaz do trabalho escolar. Portanto, a **Qualidade Total** possui um novo significado quando transplantado para o campo da educação e, nessa ressignificação, transforma a escola num simulacro, isto é, numa cópia mal feita, mas cuja essência permanece a mesma: a lógica econômica e mercadológica do capital na sua fase neoliberal⁸⁵. Dessa maneira, também nos ensina Wolf (2004):

[...] o que aparece como novidade nas políticas de gestão do trabalho que integram os PQTs [Programas de Qualidade Total] nada mais **é que uma nova roupagem com a qual está se revestindo o mesmo velho e intrínseco fenômeno da reificação próprio da produção capitalista**. E com todas as conseqüências nefastas que esse quadro implica para a classe trabalhadora tais como a expropriação e conseqüente mecanização das capacidades intelectuais da atividade criativa e, ainda, a intensificação e simplificação de suas tarefas (p. 380) (grifo nosso).

⁸⁵ O neoliberalismo traz consigo um conjunto de termos (palavras) geradores de uma consciência mítica que recobre com o véu sua verdadeira face (essência) e é nesse quadro semântico que a palavra qualidade se inscreve como discurso chave para que o capital alcance mais uma de suas fases históricas provisórias de acumulação e reprodução por meio de um novo modo de acumulação que reorganizou totalmente a sociedade, transformando-a numa gigantesca esfera de circulação de força humana de trabalho competente e habilidosa e de mercadorias com qualidade. Nessa materialidade, a palavra “qualidade significa apenas a vontade de empregar muito trabalho em pouca matéria, aperfeiçoando o produto ao extremo, isto é, a vontade de especializar-se para um mercado de luxo” (GRAMSCI apud WOLF, 2004, p. 373) onde o atual sistema racional de produção e acumulação capitalista cria novos critérios otimizadores da exploração da mais-valia, em um novo contexto em que a informação tornou-se não só a matéria-prima, mas também a própria mercadoria. Dessa maneira, o neoliberalismo se inscreve como um sistema sociometabolizador onde a estrutura societal se conforma de maneira diametralmente oposta à idéia de equilíbrio e harmonia, conseqüentemente, a sociedade é, por efeito da norma propugnada pelo mercado, um espaço material e espiritual em que a pobreza de grande parte da população mundial é a condição *sine qua non* para a riqueza de poucos. A aplicação tecnológica do estatuto epistemológico do **Progestão-AM** sobre o processo ensino-aprendizagem está fundamentado nesta condição.

Lembra-nos Pinto (2005) que foi o acúmulo das técnicas de produção, o surgimento da exigência do trabalho racionalizado e o aparecimento da produção mecanizada deram origem à expressão tecnologia. Nesse sentido, a tecnologia possui um forte componente ideológico dos homens de negócios, podendo ser compreendida como a utilização sistemática da ciência na concepção de um conjunto de técnicas de produção, modos de organização do trabalho e da força de trabalho que aperfeiçoem a transformação de trabalho vivo em capital através da extração de mais-valia relativa.

A tecnologia subordina-se aos fins últimos do capital, modificando como nunca se registrou antes na história da evolução do seu modo de produção a relação entre o homem e a técnica. Neste sentido, a **Qualidade Total** expressa no estatuto epistemológico do **Progestão-AM** é uma tecnologia ideologizada pelo capital para sistematizar não só as atividades das equipes de gestão escolar, mas as relações sociais entre os trabalhadores escolares de acordo com cinco categorias: “(1) tempo seqüenciado; (2) tempo combinado; (3) tempo corrido; (4) tempo livre e (5) tempo roubado” (DOURADO, 2001, p. 104).

Para Dourado (2001) esta racionalização tem como objetivo “dividir, somar, multiplicar ou mesmo dilatar as seqüências de atividades estabelecidas” (p. 105), otimizando o espaço e o tempo de execução das tarefas⁸⁶. Ressalta, ainda, o referido autor que para que esta aplicação seja eficaz e chegue à meta pretendida, aos objetivos proclamados, é necessário que os trabalhadores estejam motivados e sintam-se responsabilizados pela melhoria da qualidade da educação, do desempenho dos alunos e, particularmente, assegurem o acesso e a permanência daqueles alunos portadores de necessidades especiais.

O que subjaz na racionalização do trabalho docente? Silva (2000) lembra-nos que a mais-valia é o menor tempo de trabalho incorporado na força de trabalho que ela precisa e que

⁸⁶ Segundo Dourado (2001) as diferentes formas de organização do tempo expressam a maneira como as relações interpessoais, profissionais e de poder pode ser organizadas como resultado de várias práticas combinadas. O supracitado autor orienta, ainda, que a organização dos tempos escolares requer do gestor e da equipe gestora atenção para a dupla relação existente entre ‘mudar’ e ‘preservar’. O processo de organização democrática das práticas em equipe pode ser ordenado de acordo com cinco categorias de tempo: (1) Tempo seqüenciado com hora determinada para tudo contribui para delimitarmos responsabilidades e direitos, mas também pode inibir iniciativas capazes de; (2) Tempo combinado, com alunos, professores, funcionários e equipe; (3) Tempo corrido, repleto de atividades sem muito espaço para conversar; (4) Tempo livre desordenado em acontecimentos; as ações são realizadas de acordo com a demanda de ocasião; (5) Tempo roubado: ações formadoras e prazerosas são realizadas após o horário de trabalho. O que subjaz na concepção de gestão democrática do tempo expressa no **Progestão-AM**? O gestor e a equipe gestora estabelecem condições matérias e envolvem os outros membros da comunidade escolar. Para isso, devem ser capazes de sistematizar idéias e ações pedagógicas, relacionando-as a três referenciais: (a) com as propostas ideológicas da denominada ‘sociedade do conhecimento’ e que, por conseguinte, devem estar inseridas no projeto pedagógico da escola; (b) e, na ausência do projeto pedagógico, com as propostas (ou melhor, com as determinações) da SEDUC; (c) as reuniões pedagógicas ou atividades de coordenação didática são momentos de ruptura com o trabalho individualizado, de sedimentação do trabalho coletivo e, simultaneamente, de formação para os professores. O primeiro e o segundo estão relacionados com uma concepção educacional fundada no aprender a aprender e cujo objetivo principal é formar nos discentes competências e habilidades que os tornem dispostos para uma constante e infatigável adaptação a sociedade regida pelo capital. O terceiro corresponde à aplicação consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico sobre o processo de trabalho e atividade docente no intuito de mudar seu conteúdo e modo, tornando-o polivalente e multifuncional, mas conservando a subsunção do mesmo ao capital.

é capaz de incorporar ao resultado exteriorizado de sua ação. Sob este aspecto tão-marcante da **Qualidade Total** expresso no estatuto epistemológico do **Progestão-AM**, é-nos esclarecedor uma outra passagem que se encontra no texto do módulo VII do Progestão na qual Martins (2001) salienta que garantir os padrões mínimos de qualidade do processo ensino-aprendizagem pressupõe, deterministicamente, organizar o trabalho escolar de acordo

com o planejamento sistemático do uso do tempo, dos espaços, dos equipamentos e dos diversos recursos humanos e materiais. É uma atividade determinada, portanto, pelo estabelecimento de relações entre o tempo, os espaços e as pessoas. Essas relações devem estar muito bem caracterizadas e previstas no projeto pedagógico escolar. [...] O conjunto dessas relações entre tempo e recursos humanos e materiais é o que define a forma como se adquire, mantém e conserva o patrimônio (p. 73).

Os documentos do **Progestão-AM** expressam implicitamente como a nova organização tecnológica do trabalho docente é afetada pelo processo de desespecialização do trabalhador pela utilização do conceito de tempo partilhado. A partir deste conceito os profissionais da educação tornam-se polivalentes e o trabalho executado por eles multifuncional. No mundo da produção material trata-se de um princípio tecnológico que organiza as seqüências de atividades executadas e o próprio trabalho no intuito de obter o maior rendimento possível do trabalho vivo a partir da eficácia de cada trabalhador, de cada grupo e, por fim, a eficácia do todo.

O conceito da organização do tempo partilhado faz parte do conjunto de métodos e técnicas que compõem o arcabouço tecnológico da **Qualidade Total**. Seu desenvolvimento revolucionou, a partir da multifuncionalidade da força de trabalho, o aspecto qualitativo e quantitativo do processo de produção de mais-valia relativa através da otimização das taxas de ocupação de cada trabalhador. Para Coriat (1989) a essência dessa mediação é criar condições favoráveis para a produção flexível de mais-valia relativa, atribuindo ao trabalhador tarefas que variam tanto em quantidade quanto em natureza.

Os modelos administrativos transplantados para o mundo da produção educativa não são fruto do casuísmo histórico, nem tampouco uma ação ingênua dos homens de negócios. Estes são materialmente concebidos e construídos como uma concepção ideologizada de tecnologia no intuito de atender as necessidades históricas do sistema produtivo do capital. Em outros termos, no sistema determinado e determinístico do capital, seus representantes trocam sempre uma ideologia por outra, mantendo a essência, a substância do sistema do capital para materializar um novo simulacro.

O capitalismo reestrutura-se diante de suas próprias contradições para conformar a estrutura societal (e todos que a ela pertencem) num invólucro ideológico-apocalíptico, no qual sua incontornabilidade (agora com dimensões espaço-temporal ampliadas devido ao processo de mundialização do capital) subjugou a produção das idéias, conhecimentos e cultura ao campo das necessidades precípua da auto-reprodução do próprio capital. Portanto, a transplantação ideológica da teoria da Qualidade Total para o campo educacional não se deu de modo casuístico, mas como uma das estratégias dessa pedagogia do capital.

O estatuto epistemológico do **Progestão-AM** está orientado pelas novas exigências políticas e educacionais do paradigma flexível do capital. É, portanto, uma estratégia do Estado neoliberal que submete o processo de hominização do ser humano ao de coisificação, limitando a formação do homem em suas múltiplas determinações à formação do trabalhador assalariado. Nesse sentido, o trabalho enquanto categoria histórico-ontológica da práxis humana reduz-se a mera ação fenomênica determinada pela estrutura de subordinação do sistema produtivo do capital.

Ao que tudo indica, os programas neoliberais de gestão pela Qualidade Total – e, outros cuja essência está centrada na qualidade enquanto unidade quantificadora de eficiência/eficácia e como princípio básico da produção capitalista de mercadorias, princípio este que racionaliza o que é que pode ser calculado – compõem um sistema racional especial de gerenciamento formado por novos critérios otimizadores da exploração da mais-valia relativa e que, conseqüentemente, representam à manifestação mais avançada da “ciência social objetivada e apropriada pelo capital”, como leciona Lopes (2000, p. 141).

Considerar que a problemática do sistema público de educação do Estado do Amazonas será resolvida pela transposição ideológica dos conceitos e formulações teóricas oriundas do mundo produtivo empresarial nada mais é do que perpetuar os valores, as práticas e a cultura organizacional que subjaz na base do simulacro intitulado **Qualidade Total**. A complexidade da totalidade que envolve a educação e o fazer pedagógico comprometido com a compreensão de tal complexidade são incompatíveis com as determinações racionalistas de educação expressas no estatuto epistemológico do **Progestão-AM**.

Quais os efeitos da aplicação consciente da filosofia da **Qualidade Total** expressa no estatuto epistemológico do **Progestão-AM** sobre as relações sociais que ocorrem tanto no processo de trabalho do homem-docente quanto no processo ensino-aprendizagem do homem-discente? Quais os aspectos da base histórico-material do capital flexível viabilizaram o processo de continuidade das teses da teoria do Capital Humano na educação pública? É sobre

o vínculo do processo educativo do **Progestão-AM** com o plano das mediações concretas que constituem os processos sociais consubstanciados pelo capital flexível que vamos tratar agora.⁸⁷

⁸⁷ Uma vez apresentadas algumas dimensões da teoria da **Qualidade Total** como constructo ideológico de base economicista que nasce no interior do processo produtivo e é transposto ao campo das políticas educacionais, em geral, e das relações pedagógicas, em particular, podemos abordar com maior precisão certos aspectos da perpetuação desse simulacro a partir do compromisso que as políticas neoliberais possuem em instrumentalizar a política econômica do capital globalizado e que, portanto, necessita de uma reestruturação organizacional e administrativa que racionalize a escola enquanto esfera de produção de capacidade de trabalho às necessidades de expansão e acumulação do sistema do capital flexível. Compreender a pedagogia do **Progestão-AM** na educação pública como sendo uma das estratégias para viabilizar o processo de acumulação é caracterizar suas aparências fenomênicas a partir tanto das categorias consagradas do materialismo histórico dialético quanto das categorias de conteúdo: Qualidade Total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização etc.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO HISTÓRICO DA DITADURA DO CAPITAL: O RETORNO AS TESES DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO.⁸⁸

O cenário nacional e internacional, a partir da década de 90, foi marcado por profundas mudanças na configuração administrativa dos Estados nacionais, particularmente, no que diz respeito às políticas sociais, ficando a educação escolar pública como um centro estratégico para a implantação de um princípio educativo⁸⁹ fundado no aperfeiçoamento do valor de troca da força de trabalho. Estas políticas públicas educacionais materializam a simulação e dissimulação de uma suposta equivalência entre preparação para o trabalho assalariado e qualificação para o mundo do trabalho.

3.1. Da crise do bloco histórico estabelecida no fordismo à nova materialidade das relações produtivas fundadas na acumulação e regulação flexíveis do capital.

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais tinham se movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX, 1983, p. 25) (grifo nosso).

⁸⁸ Para compreender o concreto real pela mediação do abstrato, e o todo por meio das partes que o compõem, concordamos que a categoria de conteúdo 'Ditadura do Capital' é a mais apropriada para denominar a forte ditadura das leis do mercado globalizado, isto é, a forte ditadura do capital que dilapidou as conquistas alcançadas na década de 80, época em que o modo de acumulação e regulação fordista alcançou determinada estabilidade e coerência. Esse período histórico de reestruturação do capital é marcado pelo ajuste da economia e da atração de capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. Em outras conjunções, é um momento histórico em que a educação é novamente considerada o elemento fundamental para a competitividade dos países em desenvolvimento na economia globalizada (FRIGOTTO, 2002).

⁸⁹ O princípio educativo supramencionado faz parte de uma pedagogia que possui múltiplas dimensões, comprometida e delimitada para atender às necessidades da esfera de circulação do capital em condições de acumulação e regulação flexível. Trata-se de uma pedagogia hegemônica que exclui os homens, enquanto sujeitos históricos, da possibilidade de construção de uma materialidade democrática e socialista na qual e pela qual possam usufruir coletivamente da riqueza da produção. A pedagogia hegemônica neoliberal é um conjunto de fundamentos filosóficos, éticos, morais, políticos e econômicos comprometidos com a perpetuação do modo de produção e organização social fundados na propriedade privada dos meios de produção material e tecnológica. Em outras conjunções, é um constructo ideológico hegemônico que entende o mercado como único instrumento e mecanismo eficaz para regular os interesses e as relações sociais de maneira livre, equânime, equilibrada e justa.

Quando Karl Einrich Marx escreveu este trecho da introdução da obra *Contribuição à crítica da economia política (Zur Kritik Der Politischen Oekonomie)* em janeiro de 1859 não pensava que o resultado de longas e conscienciosas pesquisas se materializaria como a pedra angular da ciência socialista. Uma ciência que possui no seu estatuto teórico-metodológico postulados gerais que nos possibilitam compreender tanto o desenvolvimento quanto a superação do sistema da propriedade privada.⁹⁰

O que subjaz entre as forças produtivas e as relações de produção? O desequilíbrio acontece porque no sistema da propriedade privada as forças produtivas se desenvolvem apenas de modo unilateral. Isso significa que no sistema produtivo do capital o desenvolvimento se dá sobre uma base produtiva enviesada sobre a qual os privilégios de poucos (a burguesia) pode ser sustentado, até certo momento, pela miséria da grande massa de trabalhadores explorados (o proletariado).

O sistema da propriedade privada modifica as características essenciais da contradição fundamental entre o homem e a natureza, definidora da realidade do homem (o metabolismo). Isso ocorre porque o homem deixa de usufruir da totalidade dos proveitos que são resultado exteriorizado de sua ação produtiva (o trabalho), pois estes lhes são expropriados por outro homem que, em razão de se encontrar em posição social distinta, dispõe dos meios, que em seu modo de pensar julgam direitos,

[...] de se interpor entre o trabalhador e seu produto, apossando-se de parte, às vezes substancial, do valor criado. Esta situação é a que existe nas sociedades em que vigoram diferenças de classe, que introduzem o desnível entre as massas trabalhadoras, largamente majoritárias, as quais pelo labor físico ou mental são as produtoras dos bens culturais de consumo, e minorias privilegiadas, com o poder de dominação as quais se apropriam do que não produziram, e consomem os produtos de uma atividade de transformação da natureza pelo homem, da qual não participam diretamente. Claro está que em sua consciência pessoal e social estas minorias encontram sempre justificativas e racionalização ideológicas que lhes asseguram a tranqüilidade (PINTO, 1979, p. 230) (grifo nosso).

⁹⁰ Assim, também nos ensina Frigotto (2000): O método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie “de metrologia” dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da “cientificidade, da objetividade e da neutralidade”. Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. [...] qual a concepção que temos da realidade social. É por isso que, como nos assinala Gramsci, “uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do senso comum” (GRAMSCI, 1978). [...] Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação (p. 76-7).

Em outras palavras, a qualidade da contradição fundamental deixa de ser a que o opunha à natureza para se transformar na que o opõe a outro homem. O que outrora se estabelecia como contradição entre o homem-trabalhador e a natureza (o metabolismo) se transforma, por força da alienação e incorporação do meio de produção na propriedade privada ou estatal, numa relação constituída com base na propriedade privada cujo corolário está orientado para a expansão e movido pela acumulação (o sociometabolismo).⁹¹

Outro aspecto da relação de propriedade historicamente produzida (e historicamente superável) está no fato de que a transformação da realidade pela ação construtiva do homem, em entendimento recíproco com as necessidades ditadas pela própria existência, é desempenhada em determinadas condições sociais nas quais o homem-trabalhador passa a absorver em si a realidade existencial do homem-operário que, submetido à condição de escravo ou assalariado, perde a liberdade de fazer para si a sua obra, de ter para si o seu produto.

Neste sentido, à proporção que as múltiplas dimensões e múltiplas determinações humanas são submetidas à incontrolabilidade da relação de propriedade, o homem perde a condição de sujeito apropriador e controlador do processo de apropriação transformadora do mundo mediante o trabalho e passa à de objeto apropriado. Mas, ao mesmo tempo em que o homem é subtraído da totalidade da hominização produz-se o aumento da sensibilidade da consciência dele com relação à contradição da relação de propriedade.

O homem que outrora transformava a realidade mediante sua ação produtiva projetada em reciprocidade com as finalidades ditadas pelas necessidades de sua existência para adaptar o mundo tornando-o favorável a si vê-se agora diante de outro, que ao contrário dele detém a propriedade privada dos meios de produção e subsistência, para vender-lhe a força de trabalho sob uma condição posta por uma nova relação social para que este possa a partir do uso dela produzir mercadoria e valor-excedente (mais-valia).

O outro homem a que nos referimos, o dono do dinheiro, em razão de se encontrar em posição social distinta daquela ocupada pelo primeiro, compra a força de trabalho deste e põe em ação o trabalho que dela advém, empreendendo todos os meios possíveis de aumentar

⁹¹ Segundo Marx (apud MÉSZÁROS, 2003): “Originalmente, propriedade não significava mais que a relação de um ser humano com suas condições naturais de produção como pertencentes a ele, como suas, e pressupostas junto com o seu próprio ser; relações com tais condições como pressupostos naturais de seu eu, que formam apenas, por assim dizer, seu corpo ampliado. Ele realmente não se relaciona com suas condições de produção, mas antes tem uma dupla existência, tanto subjetivamente, como ele próprio, como objetivamente nestas condições naturais não-orgânicas de sua existência. [...] Propriedade originalmente significava – em sua forma asiática, eslava, clássica antiga, germânica – a relação do sujeito que trabalha (que produz ou que se auto-reproduz) com as condições de sua produção e reprodução enquanto pertencentes a ele. Ela terá diferentes formas, portanto, dependendo das condições de sua reprodução. A própria produção visa à reprodução do produtor dentro de suas condições objetivas de existência e em conjunto com elas” (p. 611) (grifo do autor).

a produção de mercadorias além do ponto em que ela se reproduziu. Quando isso ocorre se põe ao nível do concreto uma nova relação social de produção historicamente produzida e superável fundada na concepção fetichizada de propriedade.

A qualidade de provisória que tem o capital se deve ao fato de que nas comunidades primitivas todos os membros estavam empenhados no mesmo processo social produtivo, com distinções meramente funcionais. O trabalho alienado não existia porque todos trabalhavam para si e ninguém trabalhava para o outro, como nos leciona Pinto (1979). Portanto, a alienação do trabalho à propriedade privada ou estatal muda a essência do processo histórico e dá início a um novo ciclo da realidade humana que Marx (2003) no-lo apresenta da seguinte maneira:

[...] o aparecimento do produto sob a forma de mercadoria supõe uma divisão do trabalho tão desenvolvida na sociedade que, ao ocorrer esse aparecimento, já se terá concluído a dissociação entre valor-de-uso e valor-de-troca [que começa com o escambo]. Com o capital é diferente. Suas condições históricas de existência não se concretizam ainda por haver circulação de mercadorias e de dinheiro. Só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta única condição histórica determina um período da História da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social. O que caracteriza a época capitalista é adquirir a força de trabalho, para o trabalho, a forma de mercadoria que lhe pertence, tomando seu trabalho a forma de trabalho assalariado (p. 200) (grifo nosso).

Isto significa que o surgimento do sistema da propriedade privada provocou um salto qualitativo na contradição fundamental definidora da existência humana, mudando a qualidade do modo do trabalho que passa a ser determinada pelos imperativos do capital, transformando o homem-trabalhador numa mercadoria como outra qualquer sujeita as aplicações práticas da lei da oferta e da procura, e, o trabalho humano que dele advém em trabalho abstrato que passa a ser realizado como uma atividade de aquisição.

O impacto do sistema da propriedade privada sobre o metabolismo muda, também, em virtude das distorções produzidas pela exploração capitalista do solo. Isso ocorre porque a incapacidade de manter os meios de reprodução própria do *modus operandi* do capital provoca uma diminuição na velocidade inversa de recomposição das sínteses orgânicas que envolvem os macronutrientes e micronutrientes essenciais dos vários processos bioquímicos de que dependem todos os seres vivos.

Como o sistema da propriedade privada, o sistema do capital é essencialmente orientado para a expansão e movido pela acumulação tanto a indústria de larga escala quanto

a agricultura de larga escala se conjugaram com uma das tantas materializações da relação de propriedade historicamente produzida (e historicamente superável) para empobrecer o solo e o homem, pois ao destituir o poder natural de ambos o próprio capital institui outra qualidade técnica a ação transformadora do segundo sobre a natureza.

Quando o metabolismo é alterado pela relação de propriedade, o poder natural da ação que o homem-trabalhador outrora manifestava sobre a natureza mediante o trabalho efetivo de transformação da realidade material em consequência da capacidade de percepção mental das possibilidades de conexões entre as coisas sofre uma mudança significativa, como nos ensina Pinto (2005). Com o sistema da propriedade privada o objetivo do projeto passa a ser concebido pelo proprietário do capital.

O supracitado autor nos ensina, ainda, que o relacionamento da ação construtiva do homem a uma finalidade, em vista da qual são preparados e dispostos os meios necessários e convenientes é o verdadeiro significado de projeto ao contrário das concepções idealistas e existencialistas que cultivam uma concepção subjetiva de projeto. O capital criou as condições para garantir a materialização de uma nova base tecnológica na qual ocorreu a inversão real entre sujeito e objeto no processo de produção.

Sobre os efeitos do sistema da propriedade privada sobre o metabolismo (*Stoffwechsel*) decorrente das contradições que ocorrem entre o homem-trabalhador e a natureza, bem como sobre o processo de hominização do homem, Marx (apud FOSTER, 2005) nos ensina que

[...] a propriedade capitalista congrega a população em grandes centros e faz com que a população urbana tenha uma preponderância sempre crescente. Isto tem duas consequências. Por um lado, ela concentra a força-motivo histórica da sociedade; por outro, ela perturba a interação metabólica entre o homem e a terra, isto é, impede a devolução ao solo dos seus elementos constituintes, consumidos pelo homem sob a forma do alimento e do vestuário; portanto, ela prejudica a operação da condição natural eterna para a fertilidade duradoura do solo. [...] Mas, ao destruir as circunstâncias em torno desse metabolismo [...] ela impede a sua restauração sistemática como uma lei reguladora da produção social, e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento da raça humana. [...] Todo progresso na agricultura capitalista é um progresso da arte de roubar, não só do trabalhador, mas do solo; todo progresso da fertilidade do solo por um determinado tempo é um progresso em direção a ruína das fontes duradouras dessa fertilidade. [...] A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e o grau de combinação do processo social de produção solapando simultaneamente as fontes originais de toda riqueza – o solo e o trabalhador (p. 219).

O processo de expropriação da capacidade de percepção intelectual das possibilidades de conexões entre as coisas, inerente ao homem-trabalhador, encontra sua

máxima expressão na passagem da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital. O capital só desenvolve a ciência privando o trabalhador do controle sobre o processo de trabalho e unidirecionando tanto a subjetividade quanto o saber-fazer produtivo do homem-operário para o objetivo do seu projeto hegemônico.

O fato de o processo de produção capitalista adquirir um caráter científico não quer dizer que o caráter necessariamente técnico da práxis produtiva do homem-trabalhador, a capacidade de projetar conscientemente a transformação do mundo e o uso da tecnologia como um meio de produção de valores-de-uso desapareceram por completo ou que não tenham mais importância no processo de trabalho. O que significa é que agora são utilizados como meios de produção de valor e de trabalho excedente absoluto e relativo.

O próprio processo de valorização que subjaz a relação de propriedade engendra um movimento orientado para a expansão e movido pela acumulação totalmente incompatível com suas próprias projeções de universalidade globalizante. O homem-operário confinado aos limites de um processo de alienação sub-reptícia de seu trabalho jamais deixará de adquirir consciência do processo de exploração no qual está inserido. É impossível existir universalidade no mundo social sem igualdade substantiva.

O sistema do capital se articula num conjunto inextricável de contradições na essência das quais encontramos o antagonismo incombinável entre a relação de propriedade – o meio de produção alienado incorporado na propriedade privada ou estatal – e o trabalho, materializando-se sempre e imperiosamente como o sistema de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, como nos ensina Mészáros (2006). Portanto, a crise estrutural do sistema do capital pode ser sintetizada como a crise na relação entre o capital e o trabalho.⁹²

Como a crise estrutural do sistema do capital oriunda do antagonismo inconciliável entre capital e trabalho não é algo metafísico, não devemos perder do campo de análise crítica que uma das contradições que se põe ao nível da matéria e que possui relação com o

⁹² Segundo Mészáros (2006b), as principais contradições do sistema propriedade privada: (a) produção e controle; (b) produção e consumo; (c) produção e circulação; (d) competição e monopólio; (e) desenvolvimento e subdesenvolvimento (ou seja, a divisão entre norte e sul, tanto globalmente quanto no interior de cada país); (f) expansão das sementes de contração destinada a produzir crises; (g) produção e destruição (esta última glorificada como “produtiva” ou “destruição criativa”); (h) dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo; (i) produção de tempo livre (sobretaxa) e sua paralisante negação com o imperativo de reproduzir e explorar o trabalho necessário; (j) forma absolutamente autoritária da tomada de decisões no processo produtivo e a necessidade de sua implementação “consensual”; (l) expansão do emprego e geração do desemprego; (m) impulso de economizar recursos materiais e humanos combinado ao absurdo desperdício deles; (n) crescimento da produção a todo custo e concomitante destruição ambiental; (o) tendência globalizadora das empresas transnacionais e restrições necessárias exercidas pelos Estados nacionais contra seus rivais; (p) controle sobre unidades produtivas específicas e falta de controle sobre seu ambiente (daí o caráter extremamente problemático de todas as tentativas de planejamento em todas as formas concebíveis do sistema do capital; (q) contradição entre a regulação econômica e política de extração de sobretaxa (p. 19-20) (grifo nosso).

Progestão-AM é aquela que ocorre entre a personificação do capital e a personificação específica do trabalho (o trabalhador alienado ao capital) e que, por sua vez, está intrinsecamente relacionada às condições materiais necessárias a criação de um novo processo de vida social.

O que queremos inferir é que o processo de transplantação da teoria da Qualidade Total do campo produtivo-empresarial para o campo das políticas públicas educacionais como uma das manifestações da nova pedagogia da hegemonia do Estado capitalista é um processo em total desacordo com a criação de um novo processo de vida social, mas ao mesmo tempo oferece as condições materiais necessárias para a ampliação da sensibilidade da consciência do homem-docente e do homem-discente.

É com relação à transição da contradição fundamental para contradição principal (aquela que o opõe a outro homem) que se dá a ampliação da sensibilidade da consciência tanto do homem-docente quanto do homem-discente. A teoria da Qualidade Total expressa no estatuto epistemológico do Progestão-AM dissimula o inconciliável antagonismo entre capital e trabalho ao mesmo tempo em que sua utilização nos processos escolares cria às condições necessárias de ampliação da sensibilidade da consciência dos sujeitos explorados.

O processo de ampliação quantitativa do reflexo consciente que a contradição principal engendra no funcionamento das estruturas nervosas superiores dos sujeitos explorados provocada pela qualidade artificial, desnecessária e prejudicial da relação de propriedade do capital, tanto sobre o processo vital que é necessário para a manutenção da espécie humana, quanto sobre o de hominização destes sujeitos. O processo de ampliação do reflexo consciente é próprio da vocação ontológica dos homens e ocorre porque, segundo Pinto (1979), o mero

[...] prosseguimento do processo natural de racionalização leva o homem a por perante a consciência o problema da validade do sistema de relações sociais, em que figura como adversário de outro, em que uns são a resistência principal contra a qual outros têm de lutar, a fim de se apropriarem do que existencialmente lhes pertence, de conquistar o direito de produzir para si os bens que necessitam. Cada vez mais a contradição social passa a ser entendida como um irracional, a negação da contradição autêntica do homem, e por isso é cada vez mais volumosa a massa daqueles que perguntam a si próprios porque hão de ver outro homem um inimigo (p. 233).

Só que o processo de transplantação ideológica da tecnologia ideologizada pelo capital denominada de teoria da Qualidade Total para o âmbito das políticas públicas

educacionais tem conseqüências funestas sobre a totalidade do processo de formação do trabalhador, o que vem a acarretar o redirecionamento do processo de interdependência tecnológica do Brasil em relação aos países onde a educação escolar amplia os limites de formação da força de trabalho para além dos gestos maquinais e da empiria cega.

O processo de qualificação da educação escolar somente pela utilização consciente da teoria da Qualidade Total sobre as relações sociais de produção do processo de trabalho docente se coaduna tanto com o processo de formação de competências e habilidades no homem-discente para a empregabilidade quanto com o novo nexos psicofísico do homem-docente proposto pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). É um processo de qualificação direcionado para uma nova concepção produtivista⁹³.

O processo de qualificação que subjaz ao estatuto epistemológico do Progestão-AM se materializa como uma co-determinação da nova concepção produtivista do capital e, por isso, ocorre mediante um processo de formação dos homens-discentes que assegura a submissão à ideologia dominante e, por isso, o domínio das competências e habilidades ao processo de valorização do capital. Neste sentido, podemos afirmar que é um processo de qualificação da educação escolar fundado numa concepção na qual

[...] a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educados de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. [...] Quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas maiorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever (FREIRE, 2005, p. 63).

O processo de exploração do trabalho do homem-docente que é próprio da aplicação do estatuto epistemológico da Qualidade Total sobre as relações sociais do processo de

⁹³ O novo (e velho) sentido do processo de ensino e aprendizagem “é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidos” (FRIGOTTO, 2001, p. 224) pela nova concepção produtivista do capital, objetivando legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas. Porém, o que se observa é que o novo (e velho) projeto hegemônico denominado Progestão-AM reedita os fundamentos do Capital Humano por intermédio da noção de competência que subjaz a teoria da Qualidade Total.

trabalho docente só se põe ao nível do concreto em co-determinação com a estrutura jurídica que sanciona e protege os pressupostos da relação de propriedade do capital. Por isso as contradições do processo de exploração são amenizadas provisoriamente por políticas de consenso oriundas da estrutura de comando político do capital: o Estado moderno.

Em outras expressões, à estrutura de comando político do capital não cabe somente a função de universalizar o sistema de ensino público para qualificar força humana de trabalho de acordo com a concepção produtivista em voga, mas também tomar como propriedade a maior quantidade possível de trabalho excedente produzida na escola pouco interessa que este lhe renda mais trabalho excedente de nova extração ou mais participação na mais-valia produzida noutros microcosmos do sistema do capital.

Segundo Mészáros (2003) o Estado moderno como constituinte da base material do sistema abrangente do capital deve articular os métodos da sua superestrutura legal e política para garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente conforme exijam as circunstâncias históricas específicas. Por isso, a pequena política pública educacional fundada na **Qualidade Total** pode ser compreendida como uma das determinações inerentes e funções necessárias do Estado moderno.

Se considerarmos a estrutura de comando político do capital como autora “de todas as tentativas destinadas a cristalizar permanentemente um determinado estágio de desenvolvimento, uma determinada situação” (GRAMSCI, 1991, p. 95) de dominação e exploração da classe dominante e dirigente sob a grande massa de oprimidos. Portanto, a utilização consciente do estatuto epistemológico do Progestão-AM sob o processo de trabalho docente é uma dimensão da superestrutura do Estado moderno.

Sobre essa questão, contamos com as reflexões desenvolvidas por Pinto (2005):

As relações de trabalho no regime de produção existente numa sociedade encontram consagração, de finalidade estabilizadora, nas normas jurídicas que regem o contrato de serviço entre os homens e são por sua vez cobertas, no plano ideológico, pela teoria ética correspondente à situação de fato. Observa-se que nas sociedades divididas em classes inarmônicas nunca foi outro o fundamento do direito. O Estado representa apenas a instituição incumbida de zelar pela intocabilidade do valor, reprimindo desde os atentados efetivos contra ele até a simples revelação filosófica de sua essência (p. 233).

O *magnum opus* de Istvan Mészáros – *Beyond Capital: Towards a Theory of transition* – nos esclarece que no intuito de complementar os constituintes reprodutivos materiais de acordo com a necessidade totalizadora e a cambiante dinâmica expansionista do

sistema produtivo da propriedade privada foi necessário que a própria estrutura de comando político de grande alcance do capital se tornasse parte constituinte da base material do sistema tanto quanto as próprias unidades reprodutivas socioeconômicas.

Isso ocorreu porque à medida que o sistema do capital se expandiu, além dos limites mais externos das potencialidades produtivas do sistema, o Estado moderno tornou-se a única estrutura totalizadora de comando político capaz de mediar os antagonismos sociais oriundos da ausência de unidade entre a produção e o controle; entre a produção e o consumo; e, por fim, entre a produção e a circulação. Os defeitos estruturais se manifestam em conflitos de interesse entre os produtores e os extratores dinâmicos do trabalho excedente.⁹⁴

Os defeitos estruturais do sistema do capital ocorrem porque o controle sociometabólico constituído por microcosmos dilacerados pelo antagonismo interno devido a conflitos de interesse irreconciliáveis determinados pela separação radical entre produção e controle que está alienado dos produtores, tende a se consolidar em todas as esferas e em todos os níveis do intercâmbio reprodutivo social e inclui, de modo natural, sua metamorfose na contradição entre produção e consumo bem como entre esta e circulação.

Os microcosmos antagonicamente estruturados do sistema produtivo do capital com seu inerradicável conflitos de interesse manifesto na tríplice contradição entre produção e controle, produção e consumo e produção e circulação são incorporados à idealidade do Estado e com isso deixam de representar perigo de ruptura ou explosão da ordem vigente, uma vez que se atingiu a hipostasiada idealidade de verdadeira conciliação entre os produtores e os extratores dinâmicos do trabalho excedente.

O Estado moderno articula sua superestrutura para amenizar os antagonismos sociais ocasionados pela separação historicamente criada entre o valor-de-uso e a necessidade humana espontaneamente manifesta para que o sistema do capital continue expandindo e acumulando. No entanto, ao mesmo tempo em que isso ocorre o Estado moderno reforça a

⁹⁴ Segundo Mészáros (2003) a estrutura de comando político totalizadora do capital corrige, temporariamente, as contradições entre produção, controle e circulação da seguinte maneira: (1) O Estado moderno corrige os antagonismos estruturais que ocorrem em virtude da ausência de unidade entre a produção e o controle por intermédio da articulação da sua estrutura legal que protege o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) e suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital) do processo de reprodução econômica; (2) O Estado moderno corrige os antagonismos estruturais que ocorrem em virtude da ausência de unidade entre a produção e o consumo por intermédio da combinação do ajuste de suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico para prover algumas necessidades reais do conjunto social com a prioritária função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente para contribuir com a expansão e acumulação do capital; (3) O Estado moderno media os antagonismos estruturais que ocorrem em virtude da ausência de unidade entre a produção e a circulação com a instituição de um padrão de vida bem mais elevado para a classe trabalhadora nos países metropolitanos ou centrais do sistema global do capital (associado à democracia liberal), e na periferia subdesenvolvida, um governo maximizador da exploração, autoritário (e, sempre que preciso abertamente ditatorial) exercido diretamente ou por procuração.

reciprocidade dialética entre produção e controle e, também, a divisão hierárquica e estrutural do trabalho, de que ele próprio é uma manifestação, ocasionando um desajuste.

O que subjaz nesta contradição? O acúmulo de riqueza fundado na propriedade privada que decorre da expropriação de trabalho excedente absoluto e relativo aumenta a divisão do trabalho e a divisão do trabalho aumenta o número de produtores alienados ao capital. Só que o aumento do número crescente de produtores aumenta a divisão do trabalho e a divisão crescente do trabalho intensifica a acumulação do capital. Isto ocorre porque a alienação do trabalho está relacionada à questão do produto excedente e da mais-valia.

Segundo Marx (2004), o aumento da eficácia produtiva do trabalho humano ocasionado pelos efeitos da divisão do trabalho sobre o processo de produção provoca a acumulação do capital e, deste modo, empobrece o trabalhador e o torna cada vez mais dependente do capitalista, expondo-o a maior concorrência e arrastando-o para a corrida da superprodução seguida pela correspondente crise econômica. O resultado da divisão do trabalho para o produtor de excedente é a submissão ao capital que se acumula em intimidante oposição a ele.

Portanto, todo o ajuste que o Estado moderno impõe para amenizar os conflitos de interesse entre o produtor e o extrator dinâmico de trabalho excedente (o capitalista) que se manifesta na contradição entre produção e controle, incluindo sua natural metamorfose que tende a se consolidar em todas as esferas e em todos os níveis do

apropriar das coisas para transformá-las por meio de projetos, ela engendra limitações artificiais.

Se, por um lado, a mudança qualitativa historicamente produzida no modo do trabalho provocou um desvio no curso natural do processo de hominização e humanização do homem o que o reduziu a condição de homem-mercadoria tendo em vista que sua atividade está alienada ao processo de acumulação do capital, por outro lado, fez com que os efeitos da mesma acumulação também se estendessem ao *dominus temporarius* da propriedade privada em consequência da concorrência entre os representantes do capital.

O sistema do capital é apoiado numa divisão do trabalho que destrói ocupações e torna o produtor de excedente inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. O processo de exploração de trabalho excedente do homem-docente que se dá pela aplicação consciente da Qualidade Total expressa no estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre o processo de trabalho docente é uma consequência desta divisão do trabalho. É importante lembrarmos a este respeito que a divisão do trabalho

[...] só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e o trabalho intelectual. A partir desse momento, a consciência pode de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real. [...] Pouco importa, aliás, o que a consciência empreende isoladamente; toda essa podridão só nos dá um resultado: esses três momentos – a força produtiva, o estado social e a consciência – podem e devem entrar em conflito entre si, pois, pela divisão do trabalho, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material – o gozo e o trabalho, a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes; então, a possibilidade de esses elementos não entrarem em conflito reside unicamente no fato de abolir novamente a divisão do trabalho (MARX e ENGELS, 2001, p. 27).

O Progestão-AM se põe ao nível do concreto como ressignificação do movimento de transplantação da teoria Qualidade Total para o âmbito do sistema oficial de educação escolar como modelo de eficiência, produtividade e rentabilidade para atender as necessidades e demandas por trabalhadores polivalentes provenientes do novo regime de acumulação de trabalho e no modo de regulamentação social e política a ele associado que surgiu em co-determinação com a crise do bloco histórico estabelecida no fordismo.⁹⁶

⁹⁶ Segundo Antunes (2004) os traços mais evidentes do esgotamento foram: (1) a queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivaram o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; (2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retratação do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma

O desequilíbrio socioeconômico do sistema do capital que se iniciou a partir de 1973 foi causado, por um lado, pela contradição entre produção e consumo, acarretando aviltamento dos preços e/ou da moeda, grande quantidade de falências e desemprego estruturais, desorganização dos compromissos comerciais etc., como nos ensina Harvey (1998); e, por outro lado, pelo esgotamento da eficiência política do Estado do Bem-Estar Social em regulamentar as condições essenciais da própria reprodução das relações capitalistas.

Segundo Harvey (1998) o bloco histórico combinou os princípios da produção em massa e os métodos de trabalho do fordismo com os mecanismos de regulamentação da política de benefícios universais de previdência. O bloco se consubstanciou numa conjuntura “particular de regulamentação político-econômica mundial e numa configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder” (p. 132). É importante lembrarmos a este respeito que

[...] tudo isso se abrigava sob o guarda-chuva hegemônico do poder econômico e financeiro dos Estados Unidos, baseado no domínio militar. O acordo de Bretton Woods, de 1944, transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana. A América agia como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações. Sob essa proteção, o fordismo se disseminou desigualmente, à medida que cada Estado procurava seu próprio modo de administração das relações de trabalho, da política monetarista e fiscal, das estratégias de bem-estar e de investimento público, limitados internamente apenas pela situação das relações de classe e, externamente, somente pela sua posição hierárquica na economia mundial e pela taxa de câmbio fixada com base no dólar (idem, p. 132).

O supracitado autor nos esclarece, ainda, que ao mesmo tempo em que o Estado do Bem-Estar Social foi disciplinado pela circulação do capital promovia estratégias particulares de acumulação do capital por meio de um modo de regulamentação que combinava um sentido de comunidade baseada no dinheiro e definição de interesses públicos acima dos interesses e lutas de classe e setores contidos em suas fronteiras. Neste sentido, a função legitimadora da estrutura de comando político do capital foi importante, pois

retratação em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; (3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, Ana nova fase do processo de internacionalização; (4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; (5) a crise do *welfare state* ou do Estado do Bem-Estar Social e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retratação dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; (6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (p. 29-30).

[...] na medida em que a produção em massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativo, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para áreas de investimento público – em setores como de transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (HARVEY, 1998, p. 129).

Em linhas gerais, pode-se dizer que a viabilidade temporária do sistema do capital no período fordista-keynesiano foi garantida, primeiro por conta da intervenção do Estado sobre as qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços e, segundo, pela legitimação de um conjunto de práticas de habituação e controle sobre a força de trabalho para garantir a adição de valor no processo de produção e, portanto, garantir lucros para o maior número possível de extratores dinâmicos de mais-valia.

Se, por um lado, a eficácia dos métodos intervencionistas do Estado que variavam entre os países de capitalismo avançado com tendências ideológicas bem distintas favoreceu um crescimento econômico mais ou menos estável com o aumento dos padrões materiais de vida dos trabalhadores mediante uma combinação profícua de Estado do bem-estar social, administração keynesiana e controle das relações sociais de produção materializadas pelo assalariamento, por outro, as mesmas políticas estetizadas estavam

[...] limitadas internamente pelas situações de conflitos de interesse descendentes das relações de classe e, externamente, somente pela posição hierárquica de cada nação-Estado na economia mundial dominada pelo poder econômico e financeiro dos Estados Unidos da América e, por conseguinte, pela taxa de câmbio fixada com base no dólar (HARVEY, 1998, p. 133).

Outro diagnóstico que favorece o entendimento da crise do sistema do capital rígido e da sua respectiva conjuntura fordista-keynesiano é dada por Holloway (apud ANTUNES, 2005a) quando nos leva a compreender que o que subjaz a crise originada pela decrescente taxa de lucro não é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe

relativamente estável e que, por sua vez, alcança uma nova solução temporária por meio da luta da classe que representa o capital para restabelecer novos padrões de dominação.⁹⁷

Isso significa que a conjuntura fordista-keynesiano e sua divisão hierárquica do trabalho que subordinava as funções vitais ao capital tornaram-se desfavoráveis ao próprio processo de expansão e acumulação do capital a partir de 1973. Como resposta à própria crise iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação que combinou os fundamentos do neoliberalismo com os da acumulação flexível e se obteve a fórmula para a reestruturação produtiva, ou melhor, uma nova relação capital-trabalho.

O neoliberalismo pode ser compreendido como um paradigma totalitário que surge como resposta à crise do capitalismo real propugnada pelo esgotamento do modo de acumulação e regulação fordista-keynesiano. É um modelo que se coaduna com a globalitarização imposta pela incontornabilidade do capital para impor um conjunto de idéias e

⁹⁷ O longo período de expansão do sistema do capital de pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de habituação da força humana de trabalho para os propósitos de acumulação rígida do capital (com o predomínio da mais-valia absoluta), tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. Esta conjuntura político-ideológica fordista-keynesiano tornou-se desfavorável ao capital a partir de 1973 devido à crise estrutural do próprio sistema do capital rígido causada, em síntese, pela decrescente taxa de lucro e todas as suas múltiplas determinações. Segundo Harvey (1998) as políticas estetizadas fundadas na profícua combinação de estado do bem-estar social, administração keynesiana e controle das relações sociais de trabalho encontraram seu esgotamento principalmente: (1) porque o processo de expansão do fordismo se disseminou desigualmente entre as nações-Estado devido às diferenças qualitativas e quantitativas relacionadas à maneira de administrar os conflitos oriundos das relações de trabalho, ao grau de organização dos trabalhadores e de atuação dos sindicatos, aos padrões de gastos públicos, a organização dos sistemas de bem-estar social e ao grau de envolvimento ativo do Estado; (2) porque a prática da negociação fordista de salários estava confinada tanto a certos setores da economia quanto a certas nações-Estado nas quais o crescimento estável da demanda por produtos industrializados podia ser acompanhado por investimentos de larga escala em tecnologia de produção em massa; (3) os setores de produção de alto risco dependiam de baixos salários e de fraca garantia de emprego; (4) aos efeitos da divisão da esfera de circulação do capital em um setor monopolista e outro competitivo dificultou a possibilidade de realocação da força de trabalho de uma linha de produção para outra, produzindo fortes tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos diante do aumento das expectativas de consumo oriundas do emprego privilegiado; (5) ao poder dos sindicatos de resistir à perda de habilidades, ao autoritarismo, à perda de controle no local de trabalho; (6) ao fracasso mais quantitativo do que qualitativo das políticas de bem-estar social; (7) a insatisfação das massas de trabalhadores do Terceiro Mundo com um processo de modernização que prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo, mas que, na prática, promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas maneiras de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífos tanto no que diz respeito ao padrão de vida quanto de serviços públicos oriundos do salário social; (8) e, por fim, devido aos movimentos de libertação nacional muito mais de cunho burguês-nacionalistas do que de cunho propriamente socialistas da dependência das nações-Estado do fordismo global comandado pela hegemonia geopolítica e econômica dos Estados Unidos. Sobre a questão da crise do sistema do capital rígido no contexto da hegemonia geopolítica e econômica dos Estados Unidos como líder do G-7, contamos com as reflexões desenvolvidas por Brenner (apud ANTUNES, 2005a) quando diz que “a partir da segunda metade dos anos 60, produtores de custos menores [a Alemanha e, especialmente, o Japão] expandiram rapidamente sua produção [...] reduzindo as fatias do mercado e taxas de lucro de seus rivais. O resultado foi o excesso de capacidade e de produção fabril, expresso na menor lucratividade agregada no setor manufatureiro das economias do G-7 como um todo. [...] Foi a grande queda da lucratividade dos Estados Unidos, Alemanha, Japão e do mundo capitalista adiantado como um todo – e sua incapacidade de recuperação – a responsável pela redução das taxas de acumulação de capital, que são a raiz da estagnação econômica de longa duração durante o último quartel do século, a partir do colapso da ordem de Bretton Woods entre 1971 e 1973. [...] As baixas taxas de acumulação de capital acarretaram índices baixos de crescimento da produção e da produtividade; níveis reduzidos de crescimento da produtividade redundaram em percentuais baixos de aumento salarial. O crescente desemprego resultou do baixo aumento da produção de investimento (p. 31).

valores morais que dão coerência aos fundamentos teóricos que sustentam a concepção de que o mercado é o único espaço político onde ocorre democracia.⁹⁸

No contexto do neoliberalismo, o Banco Mundial funciona como agência de regulação das políticas públicas com ênfase na qualidade da Educação Básica. O interesse pela qualidade se dá mediante a prioridade aos aspe

e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esta é a essência da reestruturação educacional imposta pelo neoliberalismo.

O eixo central do novo processo de internalização fruto da pedagogia do convencimento do neoliberalismo repousa em que há uma Nova Ordem Mundial chamada de globalização à qual todos os países e, por conseguinte, todos os indivíduos devem se integrar, e que é inevitável se adaptar a ela. O determinismo tecnológico e informacional que é próprio da globalização serve como sustentáculo de um processo de uma nova sociabilidade fundado no pensamento privatista e na constituição do cidadão-consumidor.

O neoliberalismo se materializa como uma expressão histórica de recomposição política, econômica, jurídica e cultural do sistema produtivo fundado no valor-de-troca para atender aos interesses financeiros das minorias. É na esteira desse processo de recomposição que surgiu a nova base ideológica denominada sociedade do conhecimento e os novos conceitos operativos associados a ela: Qualidade Total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível abstrata e polivalente.

A referida ideologia “substitui o discurso histórico da busca do lucro pelo discurso do prazer, da satisfação e da felicidade, entretanto não muda o conteúdo do modo de produzir” (SILVA, 2001, p. 93) (grifo nosso) ao tempo que impõe mudanças organizacionais às instituições subordinadas ao Estado Moderno para legitimar e esconder, por meio do discurso sedutor da Qualidade Total, as reais intenções da reestruturação produtiva do sistema do capital que exigiu

[...] profundas mudanças na organização produtiva e também na organização da educação escolar. Os produtos terão de ser fabricados em séries mais curtas. Em síntese, essa flexibilidade do mercado exigirá que a produção também seja organizada de maneira flexível. Nesse sentido a escola passa a formar indivíduos com suposta capacidade para atender à referida flexibilidade do mercado (idem, p. 202).

Dentro da referida perspectiva podemos inferir que o discurso da Qualidade Total que se encontra implícito no estatuto epistemológico do Progestão-AM está envolvido com um novo processo de acumulação que se estende não apenas ao processo de valorização produtiva do capital resultante das atividades industriais, mas também aos setores de serviços oferecidos pelo Estado como retorno da cobrança de impostos aos contribuintes. O novo processo de acumulação se baseia na cinesia do capital, como nos ensina Chernais (1996).

O discurso da **Qualidade Total** na organização efficientista dos processos pedagógicos escolares é tão-somente uma manifestação da reestruturação produtiva consubstanciada por um processo de acumulação de riqueza que se transforma numa realidade que “abrange um conjunto de mecanismos pelos quais os detentores de capitais podem realizar um lucro sem ter de passar pela produção” (CHERNAIS, 1996, p. 82). O processo de reestruturação produtiva é a materialização de um novo ciclo de mais-valia relativa.

O processo de reestruturação produtiva não só destruiu, mas também reconfigurou toda a base de regulação das relações de trabalho envolvendo as categorias de trabalhadores e o Estado que se materializou na conjuntura fordista-keynesiana, mas fez com que um dos aspectos a que se deu mais destaque na década de plena ditadura do capital (década de 90), no Brasil, fosse a educação, produzindo-se, inclusive,

fundamentos do neoliberalismo hegemônico representam uma resolução provisória que se põe ao nível da matéria, paulatinamente, na transição entre dois níveis históricos dos aspectos qualitativos e quantitativos processuais do capitalismo.

O esgotamento do modo de acumulação e regulação fordista-keynesiano deveu-se a crise de cinco níveis específicos (v. Quadro 01 anexos). Esta crise não é inédita, nem tampouco nova, pois a dinâmica das crises cíclicas é uma característica permanente do modo de produção e reprodução capitalista. Em outras palavras, “a crise é um elemento constituinte, estrutural mesmo do movimento cíclico da acumulação, assumindo formas específicas que variam no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 2003, p. 62).

O supracitado autor nos ensina, ainda, que as crises “têm uma mesma gênese estrutural, mas que cada vez traz uma materialidade específica” (idem, p. 66). Se a crise das determinações gerais do capital afeta cada âmbito particular da sociedade com alguma influência sobre a educação de modo geral, como nos ensina Mészáros (2005). Portanto, o discurso da **Qualidade Total** que se encontra implícito no Progestão-AM é uma resposta a crise da educação que se estabeleceu no período fordista-keynesiano.

Isso significa que a crise que solapou todo o processo de internalização que priorizava os modos de fazer e o disciplinamento do trabalhador, mas considerava desnecessário o acesso ao conhecimento científico que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas é a mesma crise que criou as novas estratégias fundadas no discurso hegemônico da qualidade para subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações alienadas ao capital. Trata-se de um discurso consubstanciado pela hegemonia do grande capital,

[...] que se expressa na sua capacidade de implementar as chamadas “reformas orientada para o mercado”, que envolvem as mudanças no mundo do trabalho, a redefinição do próprio mercado com a mundialização e a contra-reforma do Estado, [...] que oculta a natureza dos processos econômicos e sociais de dominação e exploração entre indivíduos, grupos ou classes sociais. [...] que potencializa o fetiche da mercadoria e a reificação (BEHRING, 2003, p. 66).

A adversidade da estrutura hegemônica político-ideológica do modo fordista-keynesiano de acumulação de capital e regulação do sistema de trocas e intercâmbios da força de trabalho (e de suas especificidades e determinações) pode ser entendida como a síntese das “devastadoras implicações do impulso irrefreável do capital para a auto-expansão”

(MÉSZÁROS, 2002, p. 58) e, por conseguinte, do movimento causa-efeito propugnado pelas forças destrutivas do processo de desenvolvimento da ordem de produção do capital.⁹⁹

O esgotamento da estrutura hegemônica político-ideológica não é casuístico, os cinco níveis são as determinações estruturais da ordem de produção do capital que se embruteceram na materialidade histórica do capitalismo naquele momento onde o binômio estabelecido entre a acumulação e a regulação atingiu o limite máximo das condições precípuas inerentes à realização do próprio capital. Portanto, a crise endógena dessa estrutura hegemônica político-ideológica deriva da dominação do capital sob a exploração do trabalho.

A crise dos cinco níveis específicos está relacionada ao caráter contraditório do processo capitalista de produção que entra em crises cíclicas toda vez que a maximização da acumulação sistêmica de capital (acumulação ampliada) for particularmente comprometida por todas as premissas de realização e personificação do próprio capital. Frigotto (2003) entende-as como um jogo, onde ao capitalista, enquanto personificação do capital interessa produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais-valia. Por isso,

⁹⁹ A relação dialética entre as causas e os efeitos da lógica global expansionista do sistema do capital sobre os indivíduos sociais pode ser entendida como um movimento dinâmico que não só os controla na medida em que submete suas necessidades básicas a base material do sistema produtivo do capital, mas acima de tudo porque a contínua expansão do capital ameaça à própria existência dos homens. Sobre isto, basta que voltemos nossa atenção para o grande impacto que a queima de combustíveis fósseis nas indústrias de grande porte tem sobre o clima, causando o fenômeno do aquecimento global e, por conseguinte, alterando o equilíbrio natural dos múltiplos ecossistemas existentes no planeta e causando catástrofes antes nunca vistas como, por exemplo, os furacões, os tsunamis, a seca de alguns afluentes do rio Amazonas no ano de 2006, causando o completo isolamento de algumas comunidades ribeirinhas; a emissão cada vez mais crescente de Cloro-Flúor-Carbonetos (ou CFC's oriundos dos produtos industrializados chamados aerossóis) na atmosfera alterando quantitativamente e qualitativamente a composição da camada de ozônio que protege a superfície da Terra contra os efeitos nocivos dos raios ultravioleta oriundos do Sol; o uso indiscriminado de agrotóxicos, fertilizantes etc., bem como a utilização de novas tecnologias no manejo do solo na agricultura capitalista. Estes são alguns exemplos das causas e os efeitos nocivos das forças destrutivas que a contínua expansão e acumulação produtiva do capital faz com a relação que o homem estabelece com a natureza, ou seja, o metabolismo que diz respeito à sobrevivência do ser humano, e, em último caso, com a própria existência da raça humana. Para Hobsbawm (2005), as conseqüências da contínua expansão do sistema do capital sobre a práxis produtiva do capital e, por conseguinte, sobre o trabalhador em conseqüência do acelerado progresso técnico e da globalização da economia de mercado que se iniciara desde a Revolução Industrial do início do século XX se mostrou como um processo que, de modo geral, substitui o trabalho humano pela capacidade das máquinas cada vez mais modernas, causando desemprego estrutural mesmo nos países industrializados onde o sistema produtivo do capital tinha atingido níveis estáveis de crescimento, quicá naqueles países pré-industriais e os novos recém-industrializados governados pela lógica desumana que mais cedo ou mais tarde tornava até mesmo o mais barato ser humano mais caro que uma máquina capaz de fazer o seu trabalho, e pela lógica igualmente férrea da competição de livre comércio. Em outras palavras, o custo social decorrente da dispensa dos seres humanos mais rapidamente do processo produtivo do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles foi à tragédia histórica causada pela globalização da economia, o que demonstra cabalmente que “os seres humanos não foram suficientemente projetados para um sistema capitalista de produção” (idem, p. 404). Todavia, numa passagem escrita em 1845, Marx (apud MÉSZÁROS, 2003) já dizia que “no desenvolvimento das forças produtivas surge uma etapa em que se criam estas forças e os meios de inter-relacionamento, sob os quais as relações existentes apenas prejudicam e já não são forças produtivas, mas destrutivas. [...] No sistema da propriedade privada, essas forças produtivas se desenvolvem de forma apenas unilateral e, em sua maioria, tornam-se forças destrutivas. Deste modo, as coisas chegam a tal situação que as pessoas são obrigadas a apropriar-se da totalidade das forças produtivas existentes, não somente para realizar sua própria atividade, mas, também, para simplesmente salvaguardar a própria existência” (p. 58). De modo geral, sob quaisquer circunstâncias a expansão e a acumulação do capital colaboram para que as condições absolutas de sobrevivência dos seres humanos sejam, potencialmente, subjugadas pelas forças produtivas e, por isso, transformadas em forças destrutivas.

[...] os diferentes competidores buscam, mediante a incorporação crescente de ciência e tecnologia no processo de produção, aumentar o capital morto e diminuir o capital vivo com o intuito de produzir mercadorias ao menor custo e, portanto, condensadoras do máximo de mais-valia. Mas, ao mesmo tempo em que o capital necessita que as mercadorias sejam monetarizadas, isto é, que seja realizada a mais-valia que condensam, é um sistema que tende a reproduzir como mercadoria a força de trabalho no seu processo reprodutivo global e a excluir tanto força de trabalho excedente quanto capitalistas (in)concorrentes. O caráter contraditório [...] do modo de produção capitalista explicita-se, historicamente, em formações sociais específicas, de formas e conteúdos diversos, porém, inexoravelmente, pela sua própria virtude de potenciar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas (idem, p. 64-5).

As crises cíclicas do processo capitalista de produção e acumulação circunscrevem-se na materialidade e na natureza contraditória das relações sociais determinadas ao longo do processo pelo qual valores-de-uso (isto é, aqueles necessários à manutenção das necessidades) são diametralmente transformados em valores-de-troca (aqueles que materializam as contradições entre o capitalista, enquanto sujeito do processo que detém a propriedade privada dos meios desta produção, e o trabalhador assalariado).

Segundo Mészáros (2003) a provisoriabilidade da estrutura do sistema produtivo do capital e de sua respectiva estrutura totalizadora de comando político ocorre porque a expansão produtiva e a acumulação de capital são limitadas pela ausência histórica de unidade entre as estruturas sociais reprodutivas inerentes a produção, ao controle, ao consumo e a circulação. É por isso que a fragmentação determina os núcleos sociais e se manifesta em conflitos de interesse entre as forças sociais hegemônicas.

Portanto, a crise da estrutura do sistema capitalista de produção afeta profundamente a essência relativa de todas as instituições ligadas à estrutura totalizadora de comando político do capital (o Estado moderno), bem como os métodos organizacionais correspondentes a estrutura e a superestrutura. Isso porque a crise do bloco histórico é a crise tanto das forças materiais quanto das ideologias que dão as forças materiais e a superestrutura política a elas ligada organicamente à devida legitimação.

O processo de recomposição do bloco histórico ocorre por meio de estratégias que visam impactar os homens mediante discursos sedutores para que o processo de coesão (e ou cooptação) possa se efetivar suficientemente e coerentemente de acordo com o constructo ideológico sobre o qual se materializarão as novas relações sociais de exploração e apropriação privada do trabalho excedente. O processo de crise é um reflexo das contradições inerentes ao nexos estabelecido entre estrutura e superestruturas. Daí porque, a crise

[...] sempre destrói e desorganiza: caracteriza-se precisamente por modificar o peso relativo das coisas, tirá-las do lugar ou do fluxo rotineiro, alterar seu sentido, dispô-las de outro modo. Numa fase de crise, são suspensos ou postos em xeque os conceitos e idéias com que interpretamos o mundo. Tendemos a nos angustiar porque nos sentimos ameaçados em nossos próprios fundamentos, naquilo que dominamos e conhecemos, que nos sustenta. Justamente por isso, fica prejudicado todo o sistema de vínculo e comunicações entre o Estado e os indivíduos, o geral e o particular, os grupos e a comunidade, as instituições e o social, a razão e a emoção (NOGUEIRA, 2001, p. 14).

Isso significa que todo o processo de internalização que subjaz a proposta de educação fundada na Qualidade Total expressa nos fundamentos e princípios do estatuto epistemológico do Progestão-Am é, ao mesmo tempo, tanto uma nova política de educação formal dos homens-discentes quanto uma nova política de educação informal dos homens-docentes fundada na concepção neoliberal de qualidade. O ponto central da concepção de qualidade é manter intactas determinadas condições de vida.

Segundo Gentili (2002) o período pós-crise do bloco histórico fordista-keynesiano não foi sustentado apenas por uma nova ordem político-econômica resumida pelas ações do Estado neoliberal legitimando os processos de acumulação flexível, mas também por um processo de criação e recriação de uma nova ordem cultural que se consolidou pelas ações de um novo Estado intervencionista autoritário e antidemocrático, por uma organização pós-taylorista do trabalho e pelo caráter estruturalmente dualizado da sociedade.

O primeiro aspecto da nova ordem cultural imposta pelo neoliberalismo diz respeito à substituição das estratégias intervencionistas de regulação do *Welfare State* que consistiam num alargamento da cidadania político-social da classe dominada por meio de uma política estetizada de cedências de bens e serviços, por um novo padrão intervencionista de caráter mais autoritário e antidemocrático do Estado neoliberal como solução política às contradições sociais criadas pelo Estado do Bem-Estar Social. Isso significa que

[...] o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe. [...] os movimentos [...] de “repolitização da política” objetivam mostrar a camadas cada vez mais consideráveis da sociedade a legitimidade do projeto societário formulado e colocado em execução pelo novo bloco histórico (NEVES, 2005, p. 33).

Em outras palavras, a saída que o neoliberalismo apresenta para a crise de eficiência da regulação do Estado do Bem-Estar Social é uma mudança na superestrutura do Estado capitalista fundada numa lógica que subordina a política às regras mercantis como único modo de regulação homeostática da sociedade patrocinada por um discurso hegemônico que se apóia no eufemismo de um governo e um Estado mínimo. O Estado neoliberal é um Estado forte, assim como são fortes seus governos mínimos, como nos ensina Gentili (2002).

Pode-se dizer, ainda, que todas as estratégias do Estado neoliberal constituem-se em ações que tem como objetivo prático construir certa consciência que não permita ao indivíduo excluído compreender seu real papel sociopolítico-econômico no mundo a partir de sua posição nas relações de produção, como nos ensina Lima e Martins (2005). O processo de transplantação da Qualidade Total como modelo de eficiência para a educação escolar pública é não mais que uma manifestação dessa nova pedagogia da exclusão.

O segundo aspecto da nova ordem cultural imposta pelo neoliberalismo tem relação com as conseqüências da organização pós-taylorista do trabalho sobre a estrutura de qualificações das empresas tanto como das qualifica

alienação do trabalho docente quanto a perspectiva de constante adaptação dos homens-discentes as instabilidades da nova base ideológica intitulada sociedade do conhecimento.

O que se pode inferir a este respeito é que o estatuto epistemológico concebido sob a égide da pedagogia das competências para a empregabilidade e, por conseguinte, aplicado na formação do produtor flexível de mais-valia como consequência da multifuncionalidade da força humana de trabalho está ancorado na dupla mediação imposta pelo capital flexível sobre os indivíduos: “uma educação que responda as exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda as demandas da maioria (gestão da pobreza)” (OLIVEIRA, 2003, p. 74).

O terceiro aspecto da nova ordem cultural imposta pelo neoliberalismo tem relação com o caráter estrutural dualizado da sociedade do conhecimento regulada pelos mecanismos de mercado onde o próprio saber do trabalhador “se torna mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1998, p. 151). É uma sociedade meritocrática na qual uns são produtores de mais-valia enquanto outros apenas a realizam.

A nova base ideológica do capitalismo denominada de sociedade do conhecimento é um novo processo de sociabilização dos indivíduos que se põe ao nível da matéria em consequência do metabolismo social decorrente do próprio movimento de expansão e acumulação do capital flexível e que, por conseguinte, impõe um novo conceito de qualidade à educação básica no qual a eficácia do processo produz o máximo de resultados com o mínimo de custos. O que se pode dizer a esse respeito é que se passou, segundo Gentili (2002),

de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (p. 81).

O neoliberalismo encontra no projeto hegemônico de educação fundado na Qualidade Total os meios para legitimar o novo processo de sociabilização do capital

flexível, um projeto que visa encobrir as reais origens dos problemas sócio-econômicos, transformados, estritamente, em decorrências de fracassos, seja no sistema educacional como um todo, seja dos homens-docentes, ao ingressarem (ou não) no sistema como agentes ativos da acumulação produtiva do capital, como nos ensina Enguita (apud RUMMERT, 2000).

Nossas pesquisas sobre a crise do campo educacional próprio ao bloco histórico fordista-keynesiano pode ser traduzida como a crise que assolou às várias dimensões que compuseram a materialidade histórica das relações fundadas no capital que demarcaram a teoria do Capital Humano nos anos 60/70 e sua metamorfose conceitual como a nova base ideológica denominada sociedade do conhecimento e seus conceitos operativos, nos anos 80/90. O que de fato ficou compreendido sobre a crise do capitalismo real é que:

(1) Se, por um lado, na Ditadura Civil-Militar, caracterizada pelo zênite e pelo nadir do milagre econômico brasileiro, a educação pública de 2º Grau ancorada na teoria do Capital Humano e na ideologia da Segurança Nacional foi evocada a escolarizar parte da população de acordo com as demandas do modelo econômico desenvolvimentista que se consolidava após o Golpe de 1964¹⁰⁰, por outro, fora a mesma que destruiu o caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando, ainda mais, o acesso às universidades públicas;

(2) Se, por um lado, na Ditadura do Capital, evidenciada pelo movimento de transição do fordismo à acumulação flexível, a educação pública vem sendo evocada como saída para o desemprego estrutural, por outro, é a mesma educação pública consubstanciada numa nova divisão social que, segundo Chauí (2004), “se realiza entre os competentes (os

¹⁰⁰ Para compreendermos a complexidade da totalidade que envolve o contexto hegemônico relacionado ao golpe de Estado de 1964, seja-nos permitido compreendê-lo por meio da análise de Germano (2005) ao citar Hirsch (1977): “a crise política se manifesta quando os aparelhos de Estado não podem mais garantir nem a seletividade específica da classe, necessária à estabilidade do processo político, nem a reprodução da dominação política da burguesia em sua estrutura institucional e com a composição do pessoal político existente quando é preciso então reestruturá-los de modo significativo” (p. 49). Agregado à crise política, o quadro econômico agrava-se na medida em que tanto o índice de investimento, como a entrada de capital externo e a taxa de lucro reduzem-se drasticamente provocando o aumento da inflação o que posteriormente culminaria com o embrutecimento da crise econômica. Em outros termos, os aspectos políticos e econômicos do Estado populista não correspondiam mais às necessidades do modelo capitalista urbano-industrial e, por conseguinte, da acumulação de capital requerida pelo mesmo. Desse modo, podemos destacar dois aspectos fundamentais do cenário político-social que coadunariam àqueles forjando o cenário tempo-espacial que culminaria com o Golpe de 1964: (a) em decorrência do conflito entre capital e trabalho típicos do processo decorrente da divisão do trabalho físico e espiritual resultante da separação entre a cidade e o campo surge o “acirramento das lutas de classes” (GERMANO, 2005, p. 50), dentre os quais podemos destacar: “os trabalhadores urbanos e rurais, estudantes, militares subalternos, Igreja Católica” (idem). Esse metabolismo social provocado pelo capital propugnou movimentos de desestruturação/estruturação tanto na educação como na cultura, pois “o capital supõe a produção da riqueza (em tanto que tal), isto é, o desenvolvimento e a transformação incessante de sua própria base como condição de sua reprodução”, como nos ensina Marx e Engels (2004, p. 48); (b) o conflito ideológico ficou por conta das mobilizações realizadas pelos vários setores da sociedade civil e, em especial, o engajamento da UNE no tocante a organização cultural com vistas à transformação estrutural da sociedade para atender às necessidades da burguesia, dos setores da classe média, da cúpula militar (representados respectivamente pelos seus partidos UND e PSD), setores da Igreja Católica e do capital internacional. Em outras conjunções, as diferenças ideológicas sustentaram-se em torno da Ideologia da Segurança Nacional, fortemente influenciada pelos valores e interesses dos Estados Unidos, pela qual e com a qual se podia combater e evitar o surgimento de qualquer movimento de feições comunistas. O Golpe de Estado de 1964 se materializou em ações políticas populistas pelo fato de ter substituído paulatinamente o contexto hegemônico construído sobre a base de interesses oligárquicos demarcado pela transição de um modelo capitalista agrário-exportador, representado pela oligarquia cafeeira, para outro igualmente capitalista só que de feições predominantemente urbano-industrial.

especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas)” (p. 105).

O bloco histórico fordista-keynesiano foi solapado, principalmente, porque todas as múltiplas dimensões do processo de alienação que lhes eram próprios tinham atingido o limite máximo de saturação dos mecanismos que remediavam as contradições entre capital e trabalho. É sobre o vínculo orgânico entre o novo conteúdo da ação fenomênica do capital posto como arcabouço teórico da proposta pedagógica da educação de Qualidade Total que vamos tratar na próxima secção deste trabalho.

3.2. A crise da essência relativa e do modo taylorista e fordista da práxis produtiva do capital: a nova qualidade da ação fenomênica do capital como arcabouço teórico da educação de Qualidade Total.

No contexto das relações de produção capitalista o processo de trabalho (e os modos que ele assume neste contexto) é uma relação social estabelecida entre um sujeito que vende a força de trabalho (trabalhador) e sua compra por outro sujeito (capitalista), para que o segundo possa gerenciar o processo de produção de valores-de-troca (produzidos pelo primeiro) para expandir uma unidade de capital que a ele pertence. Trata-se, portanto, de um processo que é gerenciado para a expansão do capital, para criação do lucro.¹⁰¹

A relação estabelecida entre o capital personificado (o capitalista) e o proprietário da força de trabalho é controlada (gerenciada) pelo primeiro o qual, por meio da gerência, obtêm dessa antagonica relação de produção a plena utilidade da força de trabalho que ele comprou. Neste sentido, o capitalista cuida para que o trabalhador realize sua tarefa com esmero e com

¹⁰¹ A esse respeito Ramos (2002, p. 137) contribui para diferenciar o trabalho enquanto categoria ontológica da práxis humana, ou seja, atividade pela qual o homem transforma a natureza e se relaciona (e intercambia) com outros homens para a produção de sua própria existência; do trabalho assalariado, enquanto modo específico da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto, como categoria econômica da práxis produtiva. A autora esclarece, ainda, que do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois nas relações [e intercâmbios] capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Para aquele por quem Gramsci chamava de corifeu da práxis, o trabalho (ontológico) “é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [metabolismo]. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 2002, p. 211). No processo de trabalho, enquanto unidade de trabalho, a força de trabalho ou capacidade de trabalho é segundo Marx (2002): “o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva do ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (p. 197). A força de trabalho (ou capacidade de trabalho) é, no mercado, a única mercadoria cujo valor-de-uso possui a propriedade peculiar de ser fonte de valor, de modo que consumi-la seja realmente encarnar trabalho, criar valor, por meio da extração da mais-valia (trabalho não pago).

grau adequado de intensidade para extrair do processo que a consome um valor excedente (mais-valia) ao valor da força de trabalho pago pelo capital (MARX, 2002).

Por um lado, a utilização tecnológica da filosofia da **Qualidade Total** sobre as relações sociais que ocorrem no processo de trabalho é uma demonstração que os homens de negócios materializaram após a crise da essência relativa e do modo taylor-fordista da práxis produtiva do capital um novo regime combinado de ensino público e produção material. Por outro lado, e a própria alienação do trabalho à condição histórica da divisão do trabalho imposta como corolário do processo de acumulação do capital flexível.

Convém lembrar que ao representante do capital, enquanto proprietário (e gerenciador) do processo de produção, dos meios e dos fatores de inerentes ao processo interessa potencializar coercitivamente e sedutoramente a qualidade distintiva e potencial da força de trabalho do trabalhador. É um interesse motivado pelo lucro obtido por meio do produto excedente (mais-valia) que pode ser continuamente desenvolvido não só pela capacidade produtiva dessa força,

[...] mas pelo seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado [em favor do capitalista depois que ela se reproduziu, ou seja, produziu seus próprios meios de subsistência ou seu equivalente]. Do ponto de vista do capitalista, esta potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual se efetua a ampliação do seu capital. Ele, portanto, empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação. Os meios que ele utiliza podem variar desde o obrigar o trabalhador a jornada mais longa possível, como era comum nos inícios do capitalismo, até a utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a maior intensidade deste. Seja como for, sempre com vistas a produzir a partir do potencial inerente a força de trabalho, porque é isto que lhe renderá o maior excedente e assim o maior lucro (BRAVERMAN, 1989, p. 58).

A referida potencialidade multilateral combinada ao

trabalho consumida na produção de valores-de-troca – cujo valor é maior do que a soma dos valores dos meios de produção e da força de trabalho – também o é na produção de mais-valia. Esta é a base sobre a qual ocorrem os conflitos entre trabalhador e capitalista.

Como ocorre a produção de mais-valia, de valor excedente? Ocorre quando for ultrapassado o tempo de trabalho necessário para que o valor da força de trabalho pago pelo capital for substituído por um equivalente no processo de produzir valor. Portanto, a produção de valor excedente, ou seja, de “mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho” (MARX, 2002, p. 231). O conceito de mais-valia é a chave para a compreensão da luta de classes.

O contexto da produção capitalista é predominantemente caracterizado pela produção de mais-valia, de trabalho excedente. É o prolongamento da jornada de trabalho, do tempo de trabalho útil além do ponto desta jornada na qual o trabalhador assalariado produziu um equivalente ao valor das mercadorias necessárias para reprodução da própria força de trabalho. Esta exploração demarca materialmente a histórica e conflituosa relação entre as classes de capitalistas e as classes de trabalhadores.

Na compreensão dessa conflituosa relação social entre a personificação do capital e o trabalho assalariado é-nos fundamental contar com algumas premissas analisadas por Marx (2002): (1) o capital conquistou o comando sobre o trabalho e o próprio trabalhador; (2) o capitalista cuida para que o trabalhador realize sua tarefa com esmero e com grau adequado de intensidade; (3) o capital estabelece com o trabalhador uma relação coercitiva que faz com que o segundo trabalhe além do círculo limitado de suas necessidades.

Nas relações propugnadas pelo capital, sua incontrolabilidade reinante é o motor das determinações históricas do homem nesta materialidade. Daí, porque (4) no processo vital do capital – expandir-se continuamente como valor – são os meios de produção que empregam o trabalhador no processo de criar valor. Disso resulta que em tais relações o capital tornar-se-á sujeito e o homem (em suas múltiplas determinações) reduzir-se-á ao objeto que cria, por meio do seu trabalho excedente, a condição precípua do próprio capital: a produção de mais-valia.¹⁰²

¹⁰² Todo trabalho diretamente social ou coletivo, executado em grande escala, exige, com maior intensidade, uma direção que harmonize as atividades individuais e preencha as funções gerais ligadas ao movimento de todo o organismo produtivo, que difere do movimento de seus órgãos isoladamente considerados. Um violinista comanda a si mesmo; uma orquestra exige maestro. Essa função de dirigir, superintender e mediar, assume-a o capital logo que o trabalho a ele subordinado se torna cooperativo. Enquanto função específica do capital adquire a função de dirigir caracteres especiais. Antes de tudo, o motivo que impele e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior expansão possível do próprio capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho. Com a quantidade dos trabalhadores simultaneamente empregados, cresce sua resistência, e com ela, necessariamente, a pressão do capital para dominar essa resistência. A direção exercida pelo capitalista não é apenas uma função especial, derivada da natureza do processo de trabalho social e peculiar a esse processo; além disso, ela destina a explorar um processo de trabalho social, e,

O prolongamento da jornada de trabalho, do tempo de trabalho circunscreve-se sob dois limites; o limite físico inerente à qualidade da força de trabalho humana e o limite de tempo necessário para que o trabalhador satisfaça suas necessidades espirituais e sociais. Porém, ao capital e a sua personificação humana interessa historicamente romper estes limites mediante uma determinada combinação de elementos técnicos referentes ao processo de produção de mais-valia, da organização e gerência científica do trabalho.¹⁰³

No sistema do capital o prolongamento da jornada de trabalho e a intensificação do trabalho são categorias de conteúdo fundamentais para a compreensão do concreto real da

por isso, tem por condição o antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração. [...] A conexão entre as funções que exercem e a unidade que formam nos organismos produtivos estão fora deles, no capital que os põe juntos e os mantém juntos. A conexão entre seus trabalhos aparece-lhes idealmente como plano, e praticamente como autoridade do capitalista, como o poder de uma vontade alheia que subordina a um objetivo próprio à ação dos assalariados. Se a direção é dúplice em seu conteúdo, em virtude da dupla natureza do processo de produção a dirigir que, ao mesmo tempo, é processo de trabalho social para produzir um produto e processo de produzir mais-valia – ela é, quanto à forma, despótica. À medida que a cooperação amplia sua escala, esse despotismo assume formas peculiares. [...] Se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num trabalho social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e, daí, tirar mais lucro (MARX, 2002, p. 384-5).

¹⁰³ Em linguagem popular a galinha dos ovos de ouro na perspectiva do capital é encontrar meios, técnicas, fundamentos etc. para prolongar a jornada de trabalho e intensificar o trabalho pretérito realizado nesta jornada. Não existe outro objetivo que seja mais importante tanto para o capital como para o capitalista do que realizar tanto quanto possível este feito, seja na esfera da produção material como na da espiritual (ou seja, fora dela). A estes interessa, como inferiu Karl Marx na obra *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie: Buch I*, o lucro máximo; e só isso. Nos manuscritos, ao parafrasear Say (apud MARX, 2004) ele escreve: “para o capitalista, o meio mais útil de aplicação do capital é aquele que, com o mesmo grau de segurança, lhe proporciona o maior lucro” (p. 84); e, em seguida, ao citar Smith (apud MARX, 2004) complementa destacando que “as mais importantes operações do trabalho são reguladas e dirigidas pelos planos e especulações daqueles que aplicam os capitais; e o objetivo que eles pres

produção da mais-valia, ou melhor, da produção de trabalho excedente não-pago. Por isso, o processo de produção da mais-valia e a relação deste processo de exploração com a crise da acumulação do capital sob esta base é a chave para a compreensão da organização do trabalho instituída pelo estatuto epistemológico do Progestão-AM.

A mais-valia ocorre mediante dois processos sociais relacionados aos elementos que compõem a jornada de trabalho: $[t_n]$ e $[t_e]$. Segundo Marx (2005), o primeiro se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente $[t_e]$. O segundo acontece quando o trabalho necessário $[t_n]$ é intensificado por métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente ao salário.

Ao capitalista, na qualidade de personificação do capital, interessa apropriar-se da mais-valia produzida pelo prolongamento do tempo de trabalho do trabalhador, quer dizer, toma para si a mais-valia absoluta correspondente à subsunção formal do trabalho no capital materializando com eficácia uma relação social que para este é a condição excepcional de sua existência: sugar o trabalho excedente e explorar a força de trabalho. Por outras palavras, não é uma relação natural é sim uma relação social histórica em que o trabalhador,

durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho, que todo seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o tempo para educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais, para o descanso dominical, mesmo nos países santificadores do domingo. Mas, em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e a saúde do corpo. Rouba o tempo necessário para respirar ar puro e absorver luz do sol. Comprime o tempo destinado às refeições para incorporá-lo, sempre que possível, ao próprio processo de produção, fazendo o trabalhador ingerir os alimentos como a caldeira consome carvão, e a maquinaria, graxa e óleo, enfim, como se fosse mero meio de produção. [...] O capital não se preocupa com a duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em atividade. [...] A produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valia, absorção de trabalho excedente, ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e físicas de atividades e de desenvolvimento (MARX, 2003, p. 306-7).

O propósito da utilização do estatuto epistemológico da Qualidade Total expresso no Progestão-AM tanto sobre o processo de trabalho docente quanto sobre o processo de ensino-aprendizagem dos homens-discentes é perpetuar à condição histórica que reduz o homem a força de trabalho por meio de um novo processo de adaptação do homem, enquanto

mercadoria, aos novos processos tecnológicos e novas funções do trabalho como resposta à crise da essência relativa e do modo taylor-fordista da práxis produtiva do capital.

Como vimos anteriormente, na produção capitalista de mais-valia, a magnitude da jornada de trabalho se divide em duas partes: o trabalho necessário [t_n] e o trabalho excedente [t_e]. Se considerarmos a duração da jornada de trabalho constante – e ela o é em razão dos limites inerentes à própria força de trabalho e dos conflitos entre trabalhador e capitalista. Como ampliar a produção de mais-valia, de trabalho excedente sem alterar a duração absoluta da jornada de trabalho, os custos diários da produção e o trabalho despendido?¹⁰⁴

Se mantivermos inalteradas algumas premissas, como a não diminuição do valor da força de trabalho equivalente aos meios de subsistência necessários à reprodução da própria força de trabalho, ou seja, salário constante. Logo, para aumentar a produtividade do trabalho em geral tem de serem revolucionadas as condições de produção do trabalho, do modo de produção e, conseqüentemente, o próprio processo de trabalho (MARX, 2003). Para tanto,

[...] encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. [...] a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais. A produção da mais-valia relativa pressupõe, portanto, um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus métodos, meios e condições, surge e se desenvolve, de início, na base da subordinação formal do trabalho ao capital. No curso desse desenvolvimento, essa subordinação é substituída pela sujeição real do trabalho ao capital. [...] Sob certo ponto de vista [ou seja, observada por meio da dialética entre a essência e a aparência], parece ilusória a diferença entre a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa. A mais-valia relativa é absoluta por exigir a prolongação absoluta da jornada de trabalho além do ponto necessário à existência do trabalhador. A mais-valia absoluta é relativa por exigir desenvolvimento da produtividade do trabalho que permita reduzir o tempo de trabalho necessário a uma parte da jornada de trabalho (MARX, 2005, p. 578-9).

A produção e apropriação da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa são o objetivo determinante, predominante e avassalador da personificação do capital. É a condição precípua para a autovalorização do capital ocorrendo tanto na esfera da produção material

¹⁰⁴ Quando Marx (1983) analisa o capital em sua forma geral (a mercadoria) ele nos ensina que “a equivalência é, de fato, o valor-de-troca de uma mercadoria expresso no valor-de-uso de outra” (p. 41). Num trecho mais adiantado do texto o corifeu da práxis mostra-nos a dificuldade de entender modo abstrato do valor-de-uso: “para manifestar-se como valor-de-troca, como trabalho materializado, a mercadoria deve ser previamente alienada como valor-de-uso, achar comprador; ao passo que, por outro lado, a sua alienação como valor-de-uso supõe a sua existência como valor-de-troca” (p. 47). Considerando isso, podemos inferir que esse determinado equivalente, seja da força de trabalho ou do salário, pode ser expresso pela seguinte equação: $Eq_{(força\ de\ trabalho)} = 30\ kg\ de\ pão + 40\ kg\ de\ manteiga + 1\ cacho\ de\ banana + 50\ kg\ de\ pirarucu\ etc.$ Como a personificação do capital (capitalista) extrai a mais-valia do processo de produzir executado pelo proprietário da força de trabalho? Existem pelo menos duas maneiras do capitalista obter lucro com o emprego da força de trabalho do trabalhador. A primeira é por meio da mais-valia absoluta que é obtida através do alongamento da jornada de trabalho ou intensificando o uso da força de trabalho. A segunda, denominada mais-valia relativa, é extraída diminuindo o tempo de trabalho necessário à produção de mercadorias (HARNECKER, 1983, p. 240).

quanto na da produção educativa. Portanto, na totalidade das relações que se materializam a sombra da incontrollabilidade do capital, “a organização do processo produtivo tem como objetivo central a acumulação ampliada do capital através da mais-valia relativa” (SILVA, 2000, p. 20).

A organização do processo de trabalho é, desde sua gênese, o ponto chave para a evolução histórica do capitalismo, enquanto modo de produção de mais-valia, de sobretrabalho, de autovalorização do próprio capital, e, por conseguinte, da superação, por parte do capital, da subsunção formal pela subsunção real, conseqüentemente, no estágio de subsunção formal o que estava subsumido ao capital era o processo de trabalho; enquanto que no estágio de subsunção real é o próprio trabalho que fica subsumido ao capital.¹⁰⁵

O capitalismo é um modo de produção fundado no processo do capital expandir-se continuamente como valor e, para isso, utiliza-se do trabalho como meio e do homem como objeto no processo de produção que cria o referido valor; e, no que diz respeito à articulação técnico-organizativa do processo produtivo, do modo de produção, se diferencia dos demais por revolucionar o modo de produção da vida material e, principalmente, o modo de reprodução da vida social. O capital funda, nesse contexto,

um novo padrão de acumulação, ou melhor funda um novo tipo de exploração e dominação do trabalho. [...] [ou seja,] no modo de produção capitalista em relação aos outros modos de produção “o que muda é a coação que se exerce, isto é, o método pelo qual o sobretrabalho é extorquido. [...] a essa coação é dada apenas uma forma distinta da que tinha nos modos de produção anteriores, uma forma, porém, que aumenta a continuidade e a intensidade do trabalho” (MARX, s/d, p. 94-5). A origem da subsunção, portanto, representa a emergência de novas relações de hegemonia e subordinação, caracterizada pela substituição das relações pessoais de dominação por relações mercantis de dominação, em que a função/posição social do indivíduo (capitalista, trabalhador ou proprietário da terra) parte da combinação dos elementos na produção (capital, trabalho e terra). [Isso] provoca uma importante mudança na força de trabalho e funda, portanto, a forma genérica de emprego da força de trabalho no capitalismo: o trabalho assalariado (RAMOS, 2005, p. 75).

¹⁰⁵ Segundo Marx (2003, p. 312-3) o estabelecimento de uma jornada de trabalho é o resultado de uma luta multissecular entre o capitalista e o trabalhador. A história dessa luta revela duas tendências opostas. Compara-se, por exemplo, a legislação fabril de nossa época com os estatutos de trabalho ingleses desde o século XIV até a metade do século XVIII. Enquanto a legislação fabril moderna reduz compulsoriamente a jornada de trabalho, aqueles estatutos procuravam prolongá-la coercitivamente. Sem dúvida, as pretensões do capital no estado embrionário (quando começa a crescer e se assegura o direito de sugar uma quantidade suficiente de trabalho excedente, não através da força das condições econômicas, mas através da ajuda do poder do Estado) se apresentam bastantes modestas, comparadas com a jornada de trabalho resultante das concessões que, rosnando e resistindo, tem de fazer na idade adulta. Em outras conjunções, o capital desde cedo se alia ao Estado para estabelecer uma ordem social baseada na troca compulsória do trabalho excedente do trabalhador. Qual a base material que fundamenta a união nefasta entre o Estado e o capital? Em síntese podemos inferir, por meio do estudo realizado por Engels (2002), que a trajetória histórica da relação entre o Estado e o capital pode ser compreendida como o desenvolvimento da relação de subordinação de determinadas classes sociais sobre outras. Esta dominação teve como motivo a valorização da riqueza como bem supremo e, por conseguinte, a aquisição da propriedade privada como o objetivo final para justificar o direito de a classe possuidora explorar e dominar a classe não-possuidora.

De acordo com Romero (2005), podemos apreender a subsunção formal sob dois aspectos: um lógico e outro histórico. O primeiro se constitui como unidade entre processo de produção e processo de valorização. Isso ocorre porque o processo de trabalho transforma-se no instrumento do processo de valorização, de auto-valorização do capital: da criação de mais-valia; ao mesmo tempo em que é caracterizada por um determinado modo de extração do trabalho excedente pelo prolongamento da duração da jornada de trabalho.

O capital se conserva e aumenta por meio, também, de uma revolução nos processos técnicos e nas combinações sociais do modo de produção criando as condições para garantir a formação de uma nova base tecnológica, que seria responsável pela inversão da relação entre sujeito e objeto no processo de produção. Desse modo, Romero (2005) leciona que a divisão entre concepção e execução possibilitou que o trabalho intelectual tornar-se produtivo e, por isso, que a ciência interferisse diretamente no processo produtivo.

O estatuto epistemológico da Qualidade Total expresso no Progestão-AM se enquadra na divisão entre concepção e execução, pois sua aplicação sobre o processo de trabalho docente reduz o fazer pedagógico a uma quantidade expressiva e significativa de ações fenomênicas que o próprio trabalhador da educação materializa ao construir um processo de ensino-aprendizagem com base em princípios e ferramentas que não foram concebidos nem por ele e nem, tampouco, pelos homens-discentes.

Não percamos a lembrança, além disso, que o novo processo de trabalho instituído pelo Progestão-AM impõe uma nova condição social na qual não basta que o trabalhador docente coloque sua competência individual e coletiva a serviço somente da reprodução dos princípios e ferramentas que subjazem ao processo ensino-aprendizagem é necessário que este execute outras tarefas¹⁰⁶ tornando-se, ao mesmo tempo, um trabalhador coletivo e uma unidade do trabalhador coletivo formado pelo corpo docente da escola.

O que as classes dominantes querem do sistema escolar público ao organizá-lo por meio do Progestão-AM é que o mesmo produza, com o mínimo de gastos possíveis, força humana de trabalho flexível e reproduza às condições materiais e ideológicas que permitem sua tradução em benefícios. É aí que reside não só a essência do novo ciclo de mais-valia-relativa a que se refere Silva (2000) na sua tese de doutorado, mas também à nova qualidade da ação fenomênica do capital como arcabouço teórico da educação de Qualidade Total.

¹⁰⁶ As outras tarefas inerentes a precarização do trabalho docente como consequência da utilização tecnológica da Qualidade Total sobre as relações sociais que no processo de trabalho já foram enumeradas no primeiro e no segundo capítulo deste estudo.

O processo de utilização da Qualidade Total expresso no estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre o processo ensino-aprendizagem dos homens-discentes não objetiva apenas perpetuar as relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo, mas também usar esta ciência da técnica como um instrumento da relação de exploração do trabalho docente visando extrair mais sobretrabalho. Neste sentido, a aplicação é um modo de materializar a subsunção real do trabalho docente ao capital flexível.

A organização do trabalho no capitalismo por meio da tecnologia tem um papel fundamental, um meio para economizar trabalho em ge

técnicas, teorias, etc. para produção de excedente. O seu vínculo com a teoria da **Qualidade Total** faz com que sua historicidade esteja, especificamente, relacionada aos meios de comando do capital sobre a nova qualidade da ação fenomênica do capital.

Segundo Coriat (1994) o fundamento das inovações organizacionais introduzidas pelo **ohnismo** sob a base técnica do processo de trabalho é o caráter polivalente de cada trabalhador e sua multifuncionalidade que se traduz na capacidade deste efetuar tarefas diferentes, de conduzir várias máquinas que correspondem a operações sucessivas, de gerir tanto a programação como o diagnóstico, a manutenção ou a qualidade. É neste saber-fazer do trabalhador que se encontra a nova qualidade da ação fenomênica do capital.¹⁰⁷

Se tomarmos como referência a análise da mercadoria feita por Marx (1983) se pode inferir que, no âmbito da indústria, o resultado da ação produtiva combinada dos trabalhadores polivalentes (e suas multifuncionalidades) se materializa nos valores-de-uso das mercadorias como tempo de trabalho ao mesmo tempo em que este dá a àquelas, sob o manto da aparência da expropriação de trabalho excedente, a qualidade de valores-de-troca num processo no qual e sob o qual a valorização ocorre por uma via distinta da taylorista-fordista.

O que subjaz a essa nova divisão no trabalho? O regime taylorista da estrita prescrição do trabalho (em tarefas repetitivas e parcelares controladas pelo racionalismo dos microtempos e microgestos) é abolido para ceder lugar a um conjunto de técnicas do **ohnismo** que se traduzem na combinação de um regime de reagregação e de relativa indivisão de tarefas com o princípio do trabalho em padrões flexíveis e tempo partilhado. Estes são os fundamentos que constituem a epistemologia da técnica denominada **Qualidade Total**.

O uso consciente da epistemologia da técnica denominada **Qualidade Total** sobre as relações sociais de produção fundadas na propriedade privada nada mais é do que a utilização de uma nova tecnologia com o fim último de buscar ganhos de produtividade e rentabilidade em bases amplas e distintas da via taylorista-fordista. Daí porque compreendemos que a utilização da **Qualidade Total** impõe aos trabalhadores uma nova divisão do trabalho, uma nova alienação e uma nova maneira de desominizar e desumanizar os homens.

Se considerarmos que todo serviço de caráter relacional (educação, cuidados etc.) é a mercantilização do saber sob a única maneira que pode objetivá-lo: a dos atos que o demonstram, como nos ensina Gorz (2005). Podemos inferir que o **Progestão-AM** institui um novo perfil ao trabalhador docente: o de trabalhador colaborador¹⁰⁸. O resultado da atividade

¹⁰⁷ Os principais fundamentos organizacionais e relacionais do **ohnismo** (base teórico-epistemológica na qual está ancorada a filosofia da **Qualidade Total**) já foram mencionados no primeiro capítulo deste estudo.

¹⁰⁸ O novo perfil do trabalhador docente instituído pelo **Progestão-AM** é formado por um sistema de crenças e valores que induzem um novo saber-fazer agregado de modo unilateral a um conjunto sistêmico de estratégias de produção de trabalho

alienada do trabalhador colaborador se materializa por meio do tarefismo induzido e possui estreita conexão com a complexidade do próprio movimento do capital flexível.

O trabalhador colaborador é a nova pseudoconcreticidade da ação fenomênica do capital no campo da produção espiritual. O trabalhador colaborador se materializa, por um lado, como resposta à crise da essência relativa e do modo taylor-fordista da práxis produtiva do capital e, por outro, enquanto nova pseudoconcre

[...] somente quando os limites absolutos das determinações estruturais mais internas do capital vêm à tona é que se pode falar de uma crise que emana da baixa eficiência e da assustadora insuficiência da extração do trabalho excedente, com imensas implicações para as perspectivas de sobrevivência do próprio sistema do capital (p. 103).

O que se pode dizer é que toda a retórica da qualidade institucionalizada no campo da produção educacional, a partir da década de 90 no Brasil, fora uma exigência da reestruturação do capitalismo na qual a concorrência, no nível dos processos produtivos, gerou uma integração entre os capitais e os processos de mais-valia relativa entre as empresas e interligado ao sistema oficial de educação (SILVA, 2000). Nesse sentido, a **Qualidade Total em educação** é uma resposta à crise de extração de trabalho excedente.

O tarefismo induzido reduziu o docente a sua dimensão quantitativa, isto é, o componente dimensional ser foi subsumido pelo componente ter, fazendo com que as múltiplas determinações próprias do Ser fossem atreladas a ter competências e colocá-las a serviço do processo de acumulação flexível do capital. O docente que se tornaria um intelectual orgânico em potencial incorpora a consciência do homem-quantidade como conseqüência do novo perfil de trabalhador instituído pelo Progestão-AM.¹⁰⁹

Segundo Silva (2000) a proposta pedagógica da Qualidade Total em educação exprime um processo de formação das novas gerações de trabalhadores inteiramente pautado por uma dinâmica de desenvolvimento do sistema do capital na qual potencializar a cidadania

¹⁰⁹ Segundo Gorz (2005): “o capital não pode deixar de tratar e de fazer funcionar o conhecimento como se ele fosse um capital. O problema, para o capital, é o de se apropriar, valorizar e subsumir uma força produtiva que, em si mesma, não se deixa devolver às categorias da economia política. O capital tudo fará para “capitalizar o conhecimento”, para fazê-lo corresponder às condições essenciais pelas quais o capital funciona e existe como tal, a saber: o conhecimento deve economizar mais trabalho do que originalmente custou, deve submeter ao seu controle a utilização que dele é feita; e, enfim, deve-se tornar a propriedade exclusiva da firma que o valoriza incorporando-o nas mercadorias que com ele se produzem” (p. 31). As pesquisas elaboradas em nosso estudo nos proporcionaram a compreensão e a crítica de que a categoria de conteúdo “capital imaterial” é inadequada para desopacizar o processo de desenvolvimento da nova pseudoconcreticidade imposta ao trabalhador docente em decorrência da utilização do estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre as relações sociais que ocorrem no âmbito da produção espiritual, educacional. O fato se deve, de um lado, porque Gorz (2005) se esquece que a rigor nenhuma máquina trabalha, logo não pode produzir trabalho excedente absoluto e relativo; e, de outro, que “não há saber sem produção material dos bens de existência, porque o homem só existe enquanto tal porque os produz” (PINTO, 2005, p. 201). O trabalho docente só é ação transformadora tanto do homem-docente quanto do homem-discente se for, também, a ação transformadora da realidade que ocorre mediante a reflexão sobre os aspectos do trabalho profissional que ajudarão o homem-docente a alcançar a imagem teórica da realidade existencial que aliena tanto a ele quanto ao outro. O tarefismo induzido é o resultado do processo de transformação da submissão do trabalho docente de subsunção formal para subsunção real consubstanciado na totalidade das relações sociais de produção que compõe o novo ciclo de mais-valia-relativa à que se refere Silva (2000) na sua tese de doutorado. O novo processo de exploração do trabalho excedente instituído pelo Progestão-AM se distingue daqueles que o precederam porque neste o próprio saber-fazer do trabalhador docente foi re-introduzido no próprio processo de valorização do capital flexível. O tarefismo induzido, além de negar as potencialidades humanizadora e hominizadora do fazer pedagógico, se coloca como um messianismo pedagógico que transformará todos os homens-docentes em profissionais capacitados a transformar os homens-discentes em cidadãos produtivos inseridos no mercado de trabalho. Freire (2002) nos empresta alguns esclarecimentos sobre este tipo de messianismo quando diz: “não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno” (p. 21).

se torna, domesticada pelo capital, uma potencializadora de extração de mais-valia relativa. É sobre alguns aspectos da política educacional fundada na proposta pedagógica da educação de Qualidade Total que vamos tratar nessa próxima secção deste trabalho.

3.3. A Qualidade Total como política educacional do capitalismo real: a qualidade neoliberal como categoria de controle da educação para formação do novo Capital Humano.

O neoliberalismo impôs ao campo educacional uma nova qualidade fundada na lógica da concorrência. Este raciocínio se baseia na crença de que quanto mais conceitos produtivos se aplicam à educação pública mais produtiva ela se torna, como nos ensina Gentili (1994). Nesse sentido, a lógica do mercado provocou mudanças nas relações escolares, transformando os docentes em prestadores de serviço, os discentes em clientes e a educação em uma mercadoria a ser produzida com alta ou baixa qualidade.

O neoliberalismo pode ser entendido como um paradigma totalitário que surge como resposta a crise do capitalismo real propugnada pelo esgotamento do modo de acumulação e regulação fundada nas teses do fordismo. É um modelo que se coaduna com a globalização imposta pela incontrolabilidade do capital para impor um conjunto de idéias e valores morais que dão coerência aos fundamentos teóricos que sustentam a concepção de que o mercado é o único espaço político onde ocorre democracia.

Grosso modo, as mudanças ocorridas nas relações sociais escolares impostas pela lógica do valor-de-troca agravaram a desigualdade na educação, pois segundo a lógica do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado, reforçando o discurso privativista que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação. Em outras conjunções, metamorfosear a educação em um bem de consumo, em mercadoria, agrava a situação daqueles que já se encontram excluídos.

Sob esse aspecto, a reestruturação do sistema oficial de educação fundada na teoria da Qualidade Total engendrou uma quantidade de programas de formação que se materializaram como expressões superestruturais do neoliberalismo educacional. O currículo dos referidos programas de formação continuada caminha seguindo *pari passu* as

experiências formativas e organizacionais próprias do campo empresarial, a tônica aqui é vincular às atividades escolares critérios de eficiência entendida como qualidade.¹¹⁰

O que subjaz a esse conceito de qualidade? Segundo Silva (2000), a política educacional neoliberal imposta pelos organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID e UNICEF) e regionais (CEPAL e CEINTERFOR) institucionaliza um novo conceito de qualidade na educação pública. O novo conceito se desloca dos recursos para a eficiência do processo. Isso significa que a escola deve produzir com eficiência e eficácia, o máximo de homens-discentes para o mercado de trabalho com o mínimo de custo.

No entendimento de Bernardo (apud SILVA, 2000) esta “articulação entre a reforçada desvalorização da força de trabalho e o reforço das suas capacidades de trabalho que constitui o fulcro dos mecanismos de mais-valia relativa” (p. 212) (grifo nosso). O currículo instituído pelo Progestão-AM utiliza o conceito-ponte qualidade para concretizar um processo que conforma a educação escolar pública do Estado do Amazonas ao dinamismo produtivo e acumulativo do sistema do capital flexível.

O projeto educativo do Progestão-AM junto aos homens-docentes significa, na teoria e na prática, um processo de formação continuada do trabalhador docente de acordo com o próprio movimento de reestruturação do capitalismo “que saiu da mais-valia absoluta – fundada na exploração vil do trabalhador desqualificado e abundante – para a mais-valia relativa, que se aproveita da competência técnica do trabalhador” (SILVA, 2000, p. 211) (grifo nosso). O mesmo raciocínio se aplica ao impacto sobre os homens-discentes.

¹¹⁰ As premissas essenciais da teoria da Qualidade Total na educação formam um conjunto de proposições que compõem

Em linhas gerais, a estratégia central da política fundada na **Qualidade Total** imposta pelo Banco Mundial é a de que a harmonia existente no mundo produtivo-empresarial deve ser reproduzida no âmbito escolar por meio da qualidade técnica dos instrumentos e metodologias empregadas para resolver os problemas da repetência, da desistência e do desemprego obtida, utilizando-se da qualidade coletiva das equipes de gestão escolar que efetivam o trabalho de maneira solidária, eficiente e comprometida.

Isso significa que a política fundada na **Qualidade Total** imposta pelo Banco Mundial combina o pensamento neoliberal e neoconservador com as premissas da acumulação flexível do capital para reestruturar os processos escolares do sistema oficial de educação, entendido como esfera de produção de capacidade de trabalho, para atender às premissas do novo ciclo de mais-valia-relativa a que se refere Silva (2000) na sua tese de doutorado. Portanto, a política do Banco Mundial instrumentaliza a política econômica do capital globalizado.

No Brasil, a neopedagogia da educação neoliberal imposta pelo Banco Mundial (e outras agências de financiamento e de cultura) estimula a aplicação dos recursos públicos na melhoria da qualidade do ensino fundamental. De acordo como o Banco Mundial a qualidade se localiza nos resultados que se verificam no rendimento escolar. Ou seja, o que conta é o valor agregado da escolaridade, isto é, “o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda” (TORRES, 2003, p. 134) (grifo nosso).

O Banco Mundial, entre outros, desempenha um papel estratégico no processo de reestruturação do sistema oficial de educação dos países subdesenvolvidos para a inserção produtiva destes à nova globalização do capital por meio da melhoria da qualidade da educação pautada num retorno claro ao tecnicismo das décadas de 60/70 como parte de uma macroproposta mundial de ajuste econômico que transforma os processos escolares em meios de escolarização massificada. É necessário lembrarmos a este respeito que

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

educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo (TORRES, 2003, p.138-9).

O modelo do Banco Mundial é um novo modelo hegemônico de sociabilidade que faz parte do constructo ideológico da sociedade do conhecimento. É um modelo educacional que revisita e rejuvenesce a teoria Capital Humano, num contexto de crise do capitalismo real, onde a competitividade intercapitalista se coaduna com os obstáculos sociais e políticos, aos tradicionais modos de organização da produção. Como resposta à incontrolabilidade do capital os homens de negócios forjaram a política educacional fundada na **Qualidade Total**.

Segundo Silva (2000) os economistas do Banco Mundial postulam que a educação de Qualidade Total resume-se a um insumo que possibilita tanto aos indivíduos realizarem-se a si mesmos quanto ao Brasil e os demais países da América Latina, a se inserirem no contexto da globalização da economia. Neste sentido, o Banco Mundial recomenda, entre tantas outras coisas: (a) um modelo de gestão democrática que utilize instrumentos de controle de qualidade do processo educativo e que

[...] desenvolva as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e no nível secundário inferior o que contribuirá para satisfazer a demanda por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades e que isso reduzirá a pobreza, pois o principal recurso dos pobres e sua capacidade de trabalho que aumenta com a educação; (b) os estabelecimentos de ensino sejam avaliados por seus resultados em termos de aprendizagem dos alunos e por sua eficiência em termos de custo diplomado; (c) capacitar o corpo docente mediante programas paliativos em serviço (se possível à distância), por que não é mais eficiente investir na formação prévia; e, (d) que reduzir a menos de 40 ou 50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui eficientemente para a melhoria do aprendizado (CORAGGIO, 2003, p. 100).

Sobre a nova dimensão mercadológica da educação, Frigotto (2001) evidencia que o Banco Mundial impõe um projeto educativo para atender ao novo padrão de acumulação imposto pelo capital flexível. Neste sentido, o fim último da educação pública é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes que potencializem a capacidade de trabalho dos homens-discentes enquanto trabalhadores flexíveis. Os economistas do Banco Mundial entendem que a educação de Qualidade Total é a resposta a crise do capitalismo real.

O neo-economicismo pedagógico imposto pelo Banco Mundial objetiva a formação de indivíduos ajustados às novas relações impostas pela atual base técnico-científica do capitalismo globalizado. Sob esse novo contrato social os indivíduos passam a ser entendidos

como um receptáculo de competências e habilidades laborativas que lhes garanta a empregabilidade num contexto sócio-econômico no qual a produção do desemprego é uma medida estruturalmente necessária à expansão dos mercados financeiros.

O neo-economicismo pedagógico que subjaz a política fundada na Qualidade Total se materializa não só mediante a desqualificação do posto de trabalho dos homens-docentes fundada no trefismo, mas também pelo compromisso com a diminuição das responsabilidades do Estado para com o setor da educação pública por meio de uma estratégia fundada no elemento central do neoliberalismo: a privatização. É uma pequena política regulada, unilateralmente, pelas forças coercitivas do mercado, como nos ensina Silva (2000).¹¹¹

Segundo Corragio (2003) existem três orientações que permeiam o discurso técnico e o pensamento positivista¹¹² do neo-economicismo pedagógico do Banco Mundial quanto à

¹¹¹ Que características têm a esfera de circulação do capital para que o representante do capital tenha por ela grande apreço? Devido aos limites e objetivos deste estudo é imprescindível destacar as formas abstratas que as coisas assumem dentro da lógica desta esfera de determinação das relações sociais de troca e intercâmbios. (I) Com exceção da força de trabalho (cujo valor-de-uso só realiza-se no processo que a consome; processo de produção de valor e mais-valor), todos os valores-de-uso (ou, seja, todos os bens que são produzidos para atender à necessidades de qualquer natureza) incorporam trabalho humano abstrato (trabalhos úteis qualitativamente distintos) tornando-se, nesta esfera, valores-de-troca. Em outras palavras, somente no mercado é que as mercadorias assumem a forma de valor abstrato (valor-de-troca), o qual significa o valor criado pelo dispêndio da força de trabalho na produção desse valor-de-uso. Logo, o valor da mercadoria “é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra” (MARX, 2004, p. 69). (II) A lógica do mercado é responsável, entre tantas coisas, por forçar caótica e anarquicamente a divisão social do trabalho e, por conseguinte, subdivide a sociedade em classes de acordo com o acesso e a distribuição das mercadorias que são disponibilizadas nesta esfera; é capaz de converter a força de trabalho em mercadoria; submete todas as qualificações e ocupações em fatores de produção de valores-de-uso; na sua lógica a força de trabalho só serve para ampliar o valor de capital pertencente ao capitalista que a comprou; os valores-de-uso transformam-se abstratamente em valores-de-troca e, a partir daí, passam a determinar as relações sociais entre os indivíduos (BRAVERMAN, 1989). Nesse contexto, a qualidade serve como pretexto para que sejam implantados na educação programas para adequar os sujeitos deste espaço de formação as necessidades sugeridas nos estatutos oficiais dos organismos supranacionais, fazendo com que o micro-contexto da escola seja, a qualquer preço, adequado ao macro-contexto da economia globalizada. É a continuação de um processo histórico obsessivo pela eficiência da escola que começa na empresa – por meio de um “sistema de organização baseado no controle absoluto de produtos e processos de produção pelo empresário ou seus representantes, os gerentes, que se traduzia, para os trabalhadores na padronização e na rotinização ao máximo de suas tarefas” (ENGUIITA, 1989, p. 125) – e que se estende a escola.

¹¹² O neo-economicismo pedagógico do Banco Mundial “tem como objetivo final a eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital, com o qual um dos resultados é a supervalorização das medidas quantitativas do êxito de uma política” (TORRES, 2003, p. 127) e que, por sua vez, se materializa como a dominação dos países de capitalismo desenvolvido sob aqueles em desenvolvimento. Os economistas do Banco Mundial adotam o positivismo como a “ciência social normal” (TORRES, 2002, p. 121) que entende os fatos sem levar em consideração às causas dos fenômenos sociais e sim a partir de suas leis, entendidas como relações constantes entre fenômenos observáveis, isto é, cada proposição seja particular, seja universal é consequência de um pensamento positivo (pensamento ideologizado que ocorre somente no estado positivo) cuja condição precípua é subordinar tanto a imaginação como a argumentação à observação. O paradigma positivista entende a sociedade como um conjunto factual (de fatos) de manifestações sociais determinadas em função do ordenamento, da integração e do consenso, isto é, compreende a sociedade por meio de uma visão estruturada e fragmentada do real a partir da dicotomização dos fatos. Desse modo, “o positivismo, ao buscar as regularidades da vida social, encarando-as, como se fossem naturais, universais e, portanto, a-históricas, sob a ótica da neutralidade, supõe uma ciência, uma concepção e um conhecimento descomprometidos” (SILVA, 1996, p. 26) com o desvelamento e o rompimento do ordenamento sociometabólico imposto pelo capital. Ao postular a sociedade como algo constatado, algo estruturalmente dado e acabado, o positivismo quantifica todos os fatos sociais em variáveis, o que permite não só medir as relações entre os fenômenos naturais e fenômenos sociais, como também testar as hipóteses e estabelecer generalizações. Desse modo, para que a variável torne-se verdadeiramente eficaz, deve ser operacionalizada, isto é, ter um significado específico e verificável para que possam ser elaboradas proposições que permitam formular teorias e “estabelecer uma relação fundamental entre a ciência e a técnica” (CONTE apud TRIVIÑOS, 1987, p. 41). O positivismo considera a sociedade um todo estruturado e harmônico onde predomina a divisão social do trabalho, cujas anomalias do sistema social (os conflitos) deverão ser abafadas e

ação das políticas sociais nos marcos da reestruturação do Estado (para torná-lo Estado Mínimo) com o predomínio do mercado como mecanismo regulador das relações sociais e centro de satisfação de todas as necessidades dos homens. O neo-economicismo pedagógico orienta as políticas sociais dos governos dos países latino-americanos no sentido de

[...] (1) investir em recursos públicos nas pessoas, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento, habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e para alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades; (2) compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização; [...] (3) garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços garantidos pelo Estado (p.77-8).

O neo-economicismo pedagógico do Banco Mundial é um projeto de sociedade regulado pelas forças coercitivas do mercado, o que transforma a educação e todos os envolvidos nela em uma mercadoria como outra qualquer. É, também, uma tentativa de resolver as contradições inerentes ao sistema produtivo do capital por meio da produção massificada da mercadoria força de trabalho flexível a um baixo custo. Isso significa que toda política educacional fundada na **Qualidade Total** é um esquema ilusório.

É um esquema ilusório porque o próprio estatuto epistemológico da referida política “estabelece correlações entre estrutura organizacional e ambiente e/ou opções tecnológicas, instrumentalizando os dirigentes das organizações diante de uma realidade extremamente diferenciada e dinâmica decorrente da globalização do sistema capitalista de produção” (BRUNO, 1997, p. 31). Portanto, a política da **Qualidade Total** não surgiu como respostas às contradições, mas em decorrência do novo padrão produtivo.

O novo padrão produtivo redefiniu as faculdades e funções maximizadoras de lucro e riqueza do *homo oeconomicus*, acrescentando-lhe as novas qualidades inerentes ao conceito de *homo administrador*. Este novo homem que administra a sua própria exploração é aquele que mobiliza seus atributos cognitivos e sócio-afetivos para responder aos desafios e se

exterminadas. A unidade é considerada com um somatório das partes, destacando o seu aspecto quantitativo e ignorando suas múltiplas determinações (a qualidade). Segundo Silva (1997) o positivismo é uma concepção teórica que explica os fatos sociais de forma a-histórica, descontextualizada e absoluta por meio de uma visão estruturada da realidade, fragmentando o real e dicotomizando os fatos, pois separa: a teoria – da prática; a forma – do conteúdo; o geral – do específico; a qualidade – da quantidade; o processo – do fim; o objetivo – do subjetivo; o certo – do errado; o pensar – do fazer; as relações sociais – do sistema de produção. O positivismo possui relação como produto do movimento histórico de evolução do capitalismo, pois seu surgimento correu na fase de plena realização da Revolução Industrial (caracterizado economicamente pela passagem do capitalismo comercial para o capitalismo industrial), onde as ciências experimentais (tais como, a física, a química e as biológicas) estiveram incorporadas ao processo de produção como força produtiva do próprio capital. Portanto, ao eleger as necessidades do mercado como referencial do projeto político pedagógico, o Progestão-AM se torna mais um programa de governo criado para instrumentalizar a política econômica.

adaptar às novas determinações sistêmicas impostas pelo capital flexível. É por isso que pode afirmar que a política de Qualidade Total é uma nova internalização.

O *homo oeconomicus* + *homo administrador* se materializa numa totalidade social na qual se instala um processo de individuação da raça humana na qual a competitividade perversa, imposta pelas determinações sistêmicas da acumulação e regulação do capital flexível, degrada o valor do trabalho, o meio-ambiente e a qualidade de vida. Esta nova totalidade social fez com que a educação formal tomasse o trabalho como princípio educativo e contexto, pois o conhecimento e a personalidade do trabalhador adquiriram um valor produtivo.

Portanto, podemos inferir que a idéia de êxito que subjaz ao processo de internalização instituído pela política de Qualidade Total do Banco Mundial nos setores sociais dos países de Terceiro Mundo demonstra que

[...] a principal função da educação formal é [...] induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim (MÉSZÁROS, 2005, p. 56).

O processo de internalização instituído pela política de Qualidade Total do Banco Mundial é demarcado por um inédito processo de mercantilização da reprodução da vida social dos indivíduos consubstanciado por um extraordinário desequilíbrio entre duas lógicas: a lógica descendente do mercado com suas estruturas de acumulação e regulação flexível do capital e a lógica de funcionamento da democracia como forma de organização da estrutura do poder social no espaço público (no Estado).

O imperativo categórico da supracitada contradição repousa, segundo Boron (2004), sobre o seguinte dilema: “a democracia como forma de organização da estrutura do poder social no espaço público é inseparável da estrutura econômico-social sobre a qual esse poder repousa” (p. 21). Portanto, a sociometabolização imposta pela incontornabilidade do capital é incompatível com o pleno desenvolvimento da democracia entendida como garantia do exercício das múltiplas determinações do homem na totalidade do meio social.

O processo de mercantilização da reprodução da vida social não pode ser comandado pela lógica descendente do mercado, pois todas as pretensões de igualdade e inclusividade dos indivíduos próprias do processo democrático são anuladas pelos representantes do capital

porque estes têm a capacidade de construir, controlar e modificar o mercado, mas também porque podem se apropriar do trabalho excedente criado pela força de trabalho. O processo de mercantilização se resume à busca do lucro em detrimento da justiça.

O mercado é o espaço no qual todos os nuômenos sociais ocorrem sob a égide do não-direito. O processo de mercantilização da reprodução da vida social se resume a privatizar ou mercenciar os direitos de cidadania, pois tanto impele aos indivíduos à condição social exclusiva de consumidores quanto reduz as suas necessidades mais vitais à condição de mercadoria. Sobre esta incompatibilidade lógica entre cidadania e mercado, Boron (2004) nos esclarece que

[...] esta estrutura define limites intransponíveis para a democracia, pois repousa num sistema de relações sociais que gira em torno da exploração da força de trabalho, considerada como uma mercadoria. Isso coloca numa situação de inferioridade os trabalhadores, que necessariamente devem vender sua própria força de trabalho para poder subsistir, ao passo que situa os que podem adquiri-la, os capitalistas, numa posição de predomínio não disputado na cúpula do sistema. O resultado é uma ditadura de fato dos capitalistas sobre os assalariados, quaisquer que sejam as formas sociais e políticas – como a democracia – das quais aquela se revestir e debaixo das quais se ocultar. Daí a tendencial incompatibilidade existente entre capitalismo como formação social e a democracia concebida, como na tradição clássica da teoria política, num sentido mais amplo e integral e não tão-somente em seus aspectos formais e procedimentais (p. 21).

Diante do exposto, entendemos que a política de Qualidade Total proposta pelo Banco Mundial está relacionada com a reestruturação do capitalismo globalizado. Sua lógica é ajustar a formação dos homens-discentes aos conceitos de flexibilidade, empregabilidade e reconversão profissional. Nesse sentido, as orientações têm como eixo norteador a adaptação e conformação da dimensão psicofísica, intelectual e emocional dos homens-trabalhadores às novas bases materiais da produção capitalista.¹¹³

O transporte de critérios de custo-benefício, eficiência e racionalidade econômica para as políticas educacionais, em geral, e para o interior dos processos escolares, em particular, limita a participação democrática dos funcionários, dos trabalhadores docentes e dos dirigentes a reprodução quase que velada dos ditames da neopedagogia mercadológica

¹¹³ Segundo Marini (2003) “é possível sustentar que restringir a classe operária aos trabalhadores assalariados que produzem a riqueza material, isto é, o valor-de-uso sobre o qual repousa o conceito de valor, corresponde a perder de vista o processo global da reprodução capitalista. Como destaca repetidamente Marx, o desenvolvimento da produção mercantil capitalista só acrescenta o número de trabalhadores assalariados e, portanto, dos operários envolvidos no processo de reprodução, sem que isto implique de forma alguma, como se pretendeu, que Marx concebesse uma sociedade formada exclusivamente por capitalistas e operários” (p. 250). É, por isso, que entendemos que a utilização consciente, tecnológica, do estatuto epistemológico do Progestão-AM sobre as relações sociais de produção escolares tem como fito principal a produção de mais-valia.

imposta pelos Organismos Internacionais na escolarização massificada do Capital Humano e na dilaceração dos princípios históricos que fundamentaram a luta de classes.

Em outras conjunções, o processo de reestruturação capitalista e internacionalização do capital por intermédio da globalização da economia não só modificou a configuração dos Estados nacionais particularmente no que diz respeito às políticas sociais, mas também as estratégias de gerenciamento da educação escolar. Sobre os fins do processo de transplantação da teoria da Qualidade Total do mundo produtivo-empresarial para o âmbito sistema oficial de educação, Bruno (1997) nos esclarece que

[...] todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo

social modelo é a economia que regula radicalmente as políticas públicas educacionais por meio da privatização e a redução de gastos públicos. É importante lembrarmos que

[...] a privatização constitui um instrumento muito apropriado para despolitizar as práticas regulatórias do estado nas áreas de formação de políticas públicas. Ou seja, a privatização exerce um papel central nos modelos neoconservadores e neoliberais porque “a compra de serviços contratados privadamente é um mecanismo administrativo para solucionar questões específicas da legitimidade social do estado vinculada à produção de serviços sociais e também uma maneira de tomar emprestado do *ethos* empresarial da empresa privada, os sistemas de custo-benefício e a administração por objetivos. [...] Neoliberais consideram, por uma série de razões, que os mercados são mais versáteis e eficazes que as estruturas burocráticas do estado. Os mercados respondem mais rapidamente às mudanças em tecnologia e em demanda social que o estado. São vistos como mais eficientes e econômicos em relação aos custos no fornecimento de serviços do que o setor público. [...] a competição do mercado produzirá uma maior possibilidade de cobrança de responsabilidade (*accountability*) nos investimentos sociais que as políticas burocráticas (TORRES, 2002, p. 125).

O fatalismo mercadológico da política de Qualidade Total é a aceitação inquestionável da subjugação permanente dos indivíduos ao domínio do capital. Mészáros (2002) explica que a contradição dessa proposta ocorre porque “as normas competitivas da economia do mercado livre foram criadas para restringir e manter permanentemente em sua posição de subordinação estrutural os que se encontram no lado fraco da ordem econômica ampliada, ou seja, a avassaladora maioria da humanidade (p. 194).

O segredo do intercâmbio desigual que subjaz a política de Qualidade Total do Banco Mundial se desfaz tão logo se observe que se, de um lado, a educação escolar contribui para que a acumulação de trabalho excedente se desloque da produção de mais-valia absoluta para a produção de mais-valia relativa, de outro lado, é ela que, também, colabora para o processo de perpetuação do capital como regulador do sociometabolismo que determina não só a dimensão política, mas também outras coisas, como nos ensina Mészáros (2006b).

Para entendermos as múltiplas dimensões que compõem a concreticidade da política de qualidade proposta pelo Banco Mundial, escolhemos uma postura metodológica comprometida com o desvelamento do ideário neoliberal (e neoconservador) e que, ao mesmo tempo, se materializa por intermédio deste trabalho científico que dá suporte teórico-

prevalença o racionalismo construtivista; (a) a idéia de ordem feita, (b) o direito entendido como legislação, (c) a justiça social e (d) a sociedade planificada. Hayek considera a Declaração Universal dos Direitos do Homem, uma forma falaciosa de colocar os homens dentro de um sistema de normas de conduta individual que não iriam produzir resultados que correspondesse a qualquer princípio de justiça distributiva (justiça social), o que necessariamente aproximaria esta sociedade de um sistema totalitário. O que pode concluir do positivismo acrítico de Hayek é que o neoliberalismo desloca o centro de poder político-econômico dos Estados nacionais para os grandes conglomerados transnacionais, sob a coordenação eficiente e autoritária do FMI e do Banco Mundial. Ou seja, é a despolitização do capitalismo.

epistemológico para a construção de um movimento de oposição crítica às orientações pedagógicas e administrativas propostas pelo Progestão-AM.

Neste sentido, queremos reafirmar, categoricamente, que a qualidade só deve ser relacionada às obras de arte não reprodutíveis, pois tudo que pode ser fabricado em série entra no domínio da quantidade, como nos ensina Gramsci (2001). Portanto, afirmar que eficiência e qualidade são conceitos equivalentes é um contra senso, pois o conceito de eficiência, quando relacionado ao mundo empresarial, significa tão-somente a melhoria dos modos de extração de mais-valia absoluta e relativa.

Por outro lado, a qualidade é um conceito relacionado a uma determinada ideologia, a uma determinada classe social, como leciona Freire (2003). Por isso, podemos afirmar que não há neutralidade quando se transplanta pressupostos organizacionais do mundo da produção material, para o campo da produção educativa. É sob este aspecto que temos de reconhecer que não há uma qualidade substantiva cujo perfil se ache universalmente acabada, uma qualidade da qual se diga: esta é a verdadeira qualidade.

A qualidade deveria ser atribuída aos homens e não às coisas: e a qualidade humana eleva-se e se refina na medida em que o homem satisfaz um número maior de necessidades e, portanto, torna-se independente delas. O alto preço do pão, devido ao fato de se pretender manter um número maior de pessoas ligado a uma determinada atividade, leva à desnutrição. A política da qualidade determina quase sempre seu oposto: uma quantidade desqualificada (GRAMSCI, 2001, p. 261).

Para Gramsci (2001) a qualidade só deveria ser atribuída aos homens. Essa qualidade humana se aprimoraria na medida em que os homens sentem-se plenamente realizados, isto é, quando satisfazem um número maior de necessidades ao ponto de tornarem-se independentes delas. Se considerarmos que a quantidade de necessidades satisfeitas é a extensão dos homens em sua plenitude, logo é um contra senso pensar que existe qualidade sem quantidade, pois o homem deve ser compreendido na sua totalidade.

Sobre a totalidade, onde qualidade e quantidade são conceitos primordiais e dimensões essenciais próprios do homem, Silva (2001) apresenta-a sob a seguinte perspectiva: “só existe qualidade numa totalidade que abrange técnica, humanismo, salário, hermenêutica social e meio ambiente saudável” (p. 32). Nesse sentido, o autor defende uma condição humana na qual esteja inserida a “qualidade de vida e a denúncia ao culto à produtividade e à eficiência, deterioradoras contumazes do homem e do meio ambiente” (p. 55).

A Qualidade Total não serve como referência para a construção da educação pública de qualidade, pois o fim último de uma política de formação do homem é oportunizar momentos de ensino-aprendizagem comprometidos com a apreensão dos princípios tecnológicos dos processos produtivos, a partir dos quais os homens-discentes possam, enquanto indivíduos históricos, criticar as relações sociais que estabelecem entre si e com a natureza, e, a partir desta crítica ontológica, modificá-las no sentido de construir coletivamente uma nova sociedade fundada na riqueza da produção. Por isso, afirmamos que:

(a) a política da Qualidade Total é um modelo administrativo supostamente fundado na perspectiva da gestão democrática, mas que ao potencializar os resultados finais obtidos no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, evidencia o caráter extremamente positivista, em que ser democrático só é possível se todas as decisões forem tomadas com base nos pressupostos pré-estabelecidos da teoria da Qualidade Total e na ciência social oficial do Banco Mundial. É um programa intimamente relacionado e comprometido com a melhoria da qualidade do ensino mediante o Controle Estatístico da Qualidade Total (CEQT) e na recentralização das decisões administrativo-pedagógicas;

(b) a política da Qualidade Total não possui qualidade. Primeiro porque não se trata de uma política, mas de um programa, pois tem um início e um fim predeterminado, tendo em vista inscrever a subjetividade do ser dentro de um processo a-histórico comprometido com a construção de uma falsa consciência idealista na qual o pensar e pela qual o agir fazem-se segundo a lógica do capital. Segundo e, em decorrência do primeiro, não existe qualidade sem quantidade, isto é, a qualidade não pode ser qualificada de igual e de desigual, tendo em vista serem estas as qualificações da quantidade. Portanto, só existe qualidade quando esta está nas partes que forma um todo, isto é, na quantidade;

(c) a política de Qualidade Total se materializa como uma das maneiras pedagógicas mais refinadas de submeter às necessidades imperativas das mediações de primeira ordem dos sujeitos envolvidos no processo educacional às mediações próprias das necessidades do capital. Essa subordinação imposta pela incontrolabilidade do próprio capital subtrai da educação todo e qualquer conteúdo político, próprio da mesma, e ressignifica seu valor por meio da proclamada qualidade, revisitando a circular e falaciosa teoria do Capital Humano mediante a noção de competência para a empregabilidade. Quando a proclamada qualidade é colocada à disposição de uma minoria esta se torna privilégio;

(d) a política de Qualidade Total está comprometida com a materialização do discurso hegemônico de translação das políticas de racionalização, estabilização e reestruturação econômica da educação pública estabelecido pelos organismos transnacionais

de financiamento e de cultura. É, portanto, um projeto integralmente baseado na lógica do ideário neoliberal e neoconservador para a educação das majorias, ou seja, a educação mínima do futuro trabalhador flexível para um lucro máximo

aconteça. Falta produção científica! Dizem os apóstolos da França iluminista. Quem sabe a culpa é dos alunos? Ou dos professores? Atestam aqueles intelectuais que dizem ser os novos apóstolos da pós-modernidade. Mas, talvez este esforço acadêmico não seja o espaço para analisarmos a materialidade político-econômica e social do contexto histórico dentro do qual se constroem as relações sociais inerentes a estas questões. Entretanto, estas relações ocorrem numa totalidade onde reina, por vezes, a supremacia, a reprodução da dominação. *Grosso modo*, a mesma dominação que é criticada pelos intelectuais da academia (docentes do PPGÉ), agora é reproduzida cabalmente para submeter à maioria dos trabalhadores da educação (na condição de discentes do PPGÉ) a seu domínio. Não podemos entender tais relações com ingenuidade, nem com neutralidade, pois oprimir, dividir e manter dividido o quantitativo de discentes são condições indispensáveis à continuidade do poder dos opressores, como nos ensina Freire (2005, p. 160). Exagero de nossa parte? A questão não é essa. É que o método, em sua máxima generalidade, assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade, e, é por esta postura que procuramos entender que as referidas relações de supremacia que ocorrem ora a partir de pressupostos do neoliberalismo educacional, ora a partir do próprio reflexo do conjunto das relações sociais de produção, também são reproduzidas nos cursos de graduação e pós-graduação da UFAM. Desse modo, talvez os docentes, vitimados pelo tarefismo induzido, tenham esquecido que a essência do profissional é o compromisso. Ou seja, é que os opressores se esquecem (admitindo-se por ingenuidade) que também são oprimidos pelo sistema produtivo do capital, por isso o seu comportamento (a sua acionalidade) ainda está na dimensão egoísta-passional. Porém, esse fato não justifica a ausência de determinados professores doutores nos debates travados no SEINPE, nas reuniões e nas salas de aula sobre os rumos do PPGÉ. Nesse sentido, abandonar a apreensão aparente do nuômeno é a condição precípua para tanto compreender que a acionalidade dos opressores messiânicos se esconde sob o véu de sua astúcia quanto para se esforçar sempre para não reproduzir esse tipo de comportamento opressor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho científico por nós realizado sobre o **Progestão-AM** representou um esforço pessoal e coletivo de aprofundar o entendimento da natureza específica e contraditória das políticas públicas neoliberais para a educação escolar ancoradas na teoria da **Qualidade Total** e, em especial àquelas implantadas no Estado do Amazonas, para contribuir com a reflexão sobre as relações entre a prática educativa e as práticas sociais consubstanciadas pelo novo ciclo de mais-valia-relativa a que se refere Silva (2000) na sua tese de doutorado.

O decorrer da busca nos possibilitou constatar que o **Progestão-Am** tem como propósito conformar os docentes, discentes e dirigentes escolares do sistema público de educação escolar do Estado do Amazonas ao presente contexto histórico do sistema do capital, no qual a máxima exploração da totalidade do trabalho em conjunção com as taxas diferenciais de exploração praticadas com base na eficácia do trabalhador polivalente compõem a essência da qualidade expressa na educação de **Qualidade Total**.

O novo processo de trabalho abstrato institucionalizado pelo **Progestão-AM** impõe aos sujeitos escolares uma nova condição social na qual a construção democrática da convivência se dá por meio do controle sistemático do trabalho pedagógico, dos tempos e espaços escolares e, por fim, do envolvimento de todos na materialização de ações inovadoras produzidas estritamente com base nas regras de organização e funcionamento que subjazem ao estatuto epistemológico da **Qualidade Total**.

Se, por um lado, o novo processo de trabalho abstrato imposto aos homens-docentes representa, na prática, a máxima utilização e o controle flexível e dinâmico do trabalho vivo numa estruturação tanto horizontal como vertical das jornadas de trabalho de acordo com as exigências da auto-reprodução ampliada do capital, por outro, também condiciona os homens-discentes aos processos produtivos inerentes ao novo ciclo de mais-valia-relativa a que se refere Silva (2000) na sua tese de doutorado.

O que se pode afirmar é que a cidadania é condição para o processo de hominização. Isto porque a cidadania advém da condição histórica do homem. O ser mais do homem é exercer a cidadania crítica, não conformada, pois a conformação do homem à condição imposta pelo valor-de-troca é, por um lado, a redução da condição humana a força de trabalho que ao não criticar não exerce a cidadania, reduzindo-se a mercadoria; e, por outro lado, o momento contraditório de possível forjamento da verdadeira cidadania.

Reduzido a condição social imposta pelo assalariamento, o homem é conformado a distender seu agir, e muitas das vezes, o seu pensar a algo que não vem dele, mas que lhe é imposto pela inversão na contradição fundamental que se estabelece entre este e a natureza e entre este e os outros homens. O ser cidadão é participar de maneira consciente no grupo social no qual está inserido como indivíduo, sem subtrair a consciência de outrem, que ainda só percebeu aspectos isolados das contradições do capital.

O ser cidadão é, certamente, um dos grandes desafios para a compreensão dialética da existência material do homem no sistema produtivo do capital e, por conseguinte, do próprio processo de emancipação da divisão social do trabalho em conjunção a objetivação da dimensão social do indivíduo a partir dessa compreensão. O pertencimento histórico é um dos grandes desafios para se entender a consciência de classe, pois cidadania é um conceito que depende do momento histórico onde é forjado.

O ser cidadão está consubstanciado na (e pela) dimensão ontológica do homem. É por isso que a cidadania plena não pode ocorrer mediante ações contingenciadas aos limites do capital, mas a partir da elaboração de programas de ação estrategicamente exequíveis, que reúnam a multiplicidade de grupos sociais subordinados à estrutura de poder do sistema do capital. Qualquer ação do homem que não for consubstanciada nessa premissa esvaziaria de significado, torna-se acomodação.

O ser cidadão do profissional da rede pública de educação consiste em substituir por uma visão crítica a visão ingênua da realidade fetichizada como a-histórica, deformada pelos cursos de especialização a distância que reduzem à ação política dos homens-discentes junto aos homens-discentes a simplória manipulação de instrumentos pedagógicos sofisticados (TV, DVD Player etc.), assim como a utilização de técnicas estatísticas de controle de insumos relacionadas à fantasmagoria da produtividade.

Os especialismos estreitos a que se refere Freire (2002) são consequência da ação antidialógica do sujeito opressor sobre o sujeito oprimido. O **Progestão-AM** é uma variedade de especialismo estreito que submete à totalidade dos processos pedagógicos escolares a um processo de alheamento fundado na teoria da **Qualidade Total** com a intenção dissimulada de subsumir a ação compromissada dos homens-docentes sobre a realidade opressora aos limites impostos pela lógica da produtividade.

O ser cidadão do indivíduo, na qualidade de homem-discente, está relacionado a um processo de mudança da realidade opressora, por meio de uma educação tão humanizadora quanto hominizadora. O homem-discente não pode se adaptar a realidade opressora justamente porque existe uma reciprocidade dialética que se materializa entre a consciência reflexiva e a

realidade sobre a qual esta consciência necessária se objetivará transformando-a para que o ser do homem seja sempre mais.

O estatuto epistemológico da **Qualidade Total** aplicado, intencionalmente, sobre o processo de trabalho do homem-docente possui relação com a transplantação ideológica da técnica do contexto produtivo-empresarial para o âmbito da escola. Portanto, toda a fantasmagoria da produtividade imposta ao sistema oficial de educação escolar não só reduz os trabalhadores a simples objetos da técnica, a autômatos manipuláveis, mas também alheia estes da riqueza que precede o seu quefazer-ação-reflexão.

O quefazer-ação-reflexão do profissional da educação é a negação da negação do processo de alheamento que subsume o homem-docente aos imperativos da técnica produtiva relacionada ao capital cognominada de **Qualidade Total**. O compromisso verdadeiro com os destinos do país, com o seu povo, com o homem concreto e com o ser mais desse homem é a premissa a partir da qual se materializam as múltiplas determinações do homem-docente no exercício de sua atividade, como nos leciona Freire (2002).

Contudo, ao mesmo tempo em que o processo de alheamento que subjaz a aplicação da epistemologia da técnica, a que nos referimos anteriormente, induz a consciência alienada dos indivíduos processados pela fantasmagoria da produtividade ao falso dilema humanismo-tecnologia; ela é também a condição precípua para que a consciência necessária se materialize como resultante da realidade empírica da subordinação estrutural comum aos trabalhadores assalariados ligados ao poder do capital.

Segundo Mészáros (1993), o processo que explica e dá sentido ao desenvolvimento da consciência de classe contingente para o nível de consciência de classe necessária está intrinsecamente relacionado com a abolição, tanto do trabalho nas condições sociais de alienação na qual se encontra hoje quanto da expressão coletiva dos indivíduos em sociedade (o Estado). Na obra ontológica *Philosophy, Ideology & Social Science Essays in Negation and Affirmation*, o referido autor assinala, ainda, que

[...] a ação política autoconsciente se torna significativa apenas em termos das necessidades histórico-sociais que a originam, pois devido ao fato, enfatizado por Marx, de que a tendência objetiva do desenvolvimento em direção à universalidade (essa necessidade histórica “totalizadora”) é inseparável da “necessidade existencial do indivíduo no que se refere à universalidade e integrabilidade de autodesenvolvimento”, a verdadeira consciência social é constituída – em uma reação inevitável ao desafio histórico-social – como uma necessidade interna: uma unidade dialética de determinações objetivas e subjetivas, internas e externas (p. 119).

Estamos convencidos que a fantasmagoria da produtividade imposta à totalidade dos processos pedagógicos escolares divorcia-se das necessidades que supostamente deve cobrir para perpetuar a subordinação da educação ao capital. O seu atual modo operativo, herdado de processos anteriores, hipostasia ou torna sem efeito a capacidade criativa do homem-docente por intermédio de formulismos racionalistas, contrários à práxis revolucionária que subjaz o compromisso verdadeiro do profissional da educação.

O filósofo prolífico Sánchez Vásquez diz que os resultados da práxis revolucionária são imprevisíveis, pois seus agentes não têm sob seu poder o porvir, senão a esperança de que chegue o desejável e possível. O imprevisível se deve a que a ação revolucionária enfrenta resistências porque não há uma continuidade entre a gestação subjetiva de projetos e sua realização efetiva enquanto não for suprimido o processo de mercantilização universal dos objetos e, igualmente, das relações humanas.

O imprevisível também se deve a que a ação revolucionária enfrenta resistências porque as condições históricas do capital tornam os planos individuais mais significativos do que a própria manifestação coletiva dos indivíduos. Quando isso se materializa seguramente a ação revolucionária falha porque o resultado efetivo não se deve a um só indivíduo, mas sim a uma coletividade com a qual originalmente cada um contrai vínculos independentemente de sua vontade.

Isto quer dizer que a verdadeira práxis revolucionária é a negação da negação do processo de individuação proveniente do individualismo burguês moralizante. É por isso que o processo por ela engendrado se dá com os outros e não sobre os outros, um processo que se objetiva efetivamente e impele a que os agentes da ação peregrinem do ideal ao real, e vice-versa, fazendo com que a práxis revolucionária experiencie mudanças significativas em suas realizações episódicas a favor da emancipação humana.

Seguramente esse movimento dialético-criativo da práxis revolucionária produz a inadequação entre intenções conscientes e resultado. Se o resultado da ação já se põe como algo determinado para quem dele prescinde para realizar a práxis transformadora, como é o caso daqueles que subjazem a superestrutura do **Progestão-AM**, o que se tem é um processo que subsume homem-docente, homem-discente e homem-dirigente a epistemologia da técnica relacionada a fantasmagoria da produtividade.

O resultado do processo de humanização do homem-discente deve ser tomado como ponto de saída (e de chegada) para que o efeito hipostasiador do movimento dialético-criativo da práxis revolucionária não provoque a anulação temporária do compromisso verdadeiro do profissional da educação: a libertação dos indivíduos da condição histórica construída com

base na máxima exploração do tempo de trabalho nece

está sustentado numa combinação mais avançada do que simplesmente a conciliação histórica entre coerção, persuasão e consenso: a chamada cooptação, sob a maneira, também, de salários diferenciados para os denominados gestores escolares se apresenta como um ponto forte para a efetivação da **Qualidade Total** na educação.

Isto estabelece a diferença entre a aplicação da pedagogia tecnicista da pedagogia da **Qualidade Total**. Enquanto a primeira foi aplicada sobre o ensino de modo apenas formal transformando o docente num profissional que podia ensinar qualquer disciplina (ou matéria), a segunda vem sendo aplicada, também, sobre o processo de trabalho docente como um todo, o que transformou, significativamente, o conteúdo do trabalho e o próprio homem-docente num tarefista, num trabalhador polivalente e multifuncional.

O objetivo implícito do **Progestão-AM** não é somente instituir a cisão das múltiplas dimensões do fazer pedagógico dos homens-docentes, mas também subordinar os meios, os objetos, o processo pedagógico, a força de trabalho despendida e, lógico, os resultados aos imperativos do novo ciclo de mais-valia-relativa a que Silva (2000) faz referência na sua tese de doutorado. O discurso instituído por Abreu (2001) sobre a qualidade técnica dos serviços públicos é um indício insofismável dessa subsunção real.

Isso nos leva a concluir que a materialização do discurso da “**qualidade técnica do trabalho desenvolvido com os alunos**” (ABREU, 2001, p. 71) (grifo nosso) não se refere à verdadeira educação de qualidade, com qualidade e para a Qualidade Social, mas sim de um simulacro de educação unificado a um conceito ideológico de qualidade (muito mais para a produtividade). Sobre isso nos ensina Arendt (2005) que a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois

[...] na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra educação soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado (p. 225).

É a submissão da totalidade da força de trabalho da sociedade ao conjunto de mediações alienantes de segunda ordem do sistema do capital que nós constatamos ao estudar minuciosamente a superestrutura do **Progestão-AM** na qual está fundamentada de maneira encoberta uma espécie de política voltada para uma suposta qualidade ancorada no controle

de metas e resultados. É por isto que esta nova superestrutura hegemônica é considerada por nós a perpetuação do simulacro da **Qualidade Total**.

O modo econômico de extrair trabalho excedente estritamente quantificado é uma política de controle de extração de mais-valia relacionada às determinações da acumulação ampliada de capital que se materializou na medida em que o estreitamento entre os processos educacionais formais (principalmente, aqueles de caráter escolar) e os processos sociais mais abrangentes de reprodução do capital se efetivou a ponto de pôr ao nível da matéria um processo orgânico de concorrência fundado na **Qualidade Total**.

Os efeitos do controle de metas e resultados escolares sobre os homens-docentes, os homens-discentes e os homens-dirigentes representam na teoria e na prática a materialização de um processo de servidão e, sobretudo, de adaptação dos seres dos referidos homens às múltiplas necessidades que advém dos centros hegemônicos de decisão localizados nos países onde o sistema do capital esbarrou nos limites absolutos e relativos das contradições inerentes a incontrolabilidade do próprio capital.

Quando o racionalismo que subjaz a **Qualidade Total** é imposto à totalidade da força de trabalho da sociedade ocorre a materialização de um nuômeno social mais abrangente do que as manifestações de controle que o antecederam, tais como as superestruturas de Taylor, Ford e Fayol. Só existe um modo superior de atividade produtiva autoconsciente, intencionalmente, materializável pelos produtores que possui a capacidade de anular os efeitos dessa mediação exploradora de tempo de trabalho excedente: a práxis.

Só o aperfeiçoamento da dimensão prática do trabalho não é capaz de pôr ao nível da matéria a qualidade em qualquer processo realizado sob determinadas condições históricas. O processo de materialização da qualidade só ocorre se o aperfeiçoamento dos fundamentos científico-tecnológicos se der de modo consciente e concomitante aos da prática. Isso porque a atividade produtiva intencional (o trabalho) não está dissociada da atividade perfilada pela consciência (a teoria).

Qualquer fracionamento provocado intencionalmente sobre as dimensões ontológicas do trabalho humano não consegue materializar qualidade e sim quantidade, pois qualidade e quantidade são dimensões inseparáveis inerentes ao homem que ao fazer-se produtor se objetiva no mundo modificando-o para atender suas necessidades individuais sem entrar em contradição com o interesse coletivo dos outros indivíduos. É por essa razão que a práxis tenta adequar os efeitos aos ideais antecipatórios.

A distinção entre a potencialização do aprender fazendo (que se traduz em toda a extensão da superestrutura do **Progestão-AM** como aperfeiçoamento da prática do homem-

docente) e a prática transformadora (práxis) é que enquanto a primeira está consubstanciada às mediações exploradoras de tempo disponível para produção de excedente de trabalho, a segunda parte dessa referida condição para modificar tanto as circunstâncias históricas quanto a própria atividade humana.

Em outras palavras, a concepção tendenciosamente estreita de formação continuada fundada no aprender fazendo está totalmente atrelada a uma espécie de conformismo que circunstancialmente nega toda e qualquer possibilidade de construção coletiva de outro processo social de intercâmbio. Todavia, no seio dessa própria negação estão as condições objetivas e subjetivas essenciais para que os indivíduos dêem um novo salto qualitativo na compreensão da contradição fundamental.

O tarefismo induzido determinado pelo **Progestão-AM** é a base para a composição ontológica de um fazer pedagógico essencialmente transformador, uma prática voltada para os interesses coletivos de todos os indivíduos do proletariado. É exatamente neste sentido que o fazer pedagógico está estritamente engajado com o processo histórico que romperá com o modo capitalista de organização e reprodução econômica e social, ou seja, com o processo coletivo que romperá com a lógica do capital.

Os conflitos excludentes não chegam à destruição do contrário, e sim o dominam para que se subestime. O processo de servidão do oprimido, afiançado mediante prédicas manipuladoras, consegue que o mesmo se identifique com o opressor, isto é, que assimile e faça suas as idéias que mantêm a base de sua exploração: é um alienado que estabiliza o poder de domínio. Contudo, a submissão externa nem sempre significa espírito de escravidão, como nos ensina Vásquez (1980).

O processo de servidão operacionalizado de acordo com o discurso fabricado e produzido externamente sobre a qualidade do serviço público prestado ao homem-discente (e, também, aos indivíduos da comunidade local na qual está inserida a escola) é uma das prédicas manipuladoras mais recorrente na superestrutura do **Progestão-AM**. O discurso aqui não trata verdadeiramente da busca de uma possível qualidade, mas sim da materialização de um processo de precarização do trabalho docente.

O processo mediado pela aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total** sobre o trabalho docente está, em última análise, relacionado ao processo de banalização do mal de que trata Christophe Dejours no livro *Souffrance em France: La banalisation de l'injustice sociale*. O projeto hegemônico imposto pelo neoliberalismo a toda condição social e existencial é a materialização de um processo de precarização em larga escala da própria sobrevivência da humanidade.

O esforço científico desprendido aqui nos permite concluir que a qualidade a que se refere o discurso reformista do **Progestão-AM** é a qualidade neoliberal. Quando o indivíduo substitui o pensamento pessoal por um conjunto de fórmulas terminadas, que lhe são dadas externamente pela maneira de pensar dominante, ocorre a materialização de um processo de precarização do trabalho docente, induzido pela aplicação da racionalização economicista do Banco Mundial. Dejours (2007) nos postula, ainda, para que o

[...] o discurso encontrado por um seja o mesmo para todos, é preciso que ele tenha adquirido o status inequívoco de discurso dominante ou opinião dominante. Isso é o que faz a estratégia da distorção de comunicação, cujo papel é decisivo, se diga mais uma vez, na banalização do mal. **O processo de racionalização economicista é um dispositivo sem o qual o medo das pessoas de bem ante a ameaça da adversidade social gerada (a precarização) não poderia alimentar as estratégias defensivas que vão dar na banalização do mal (p. 125) (grifo nosso).**

O que nós percebemos é que todo esse discurso messiânico de preocupação com a qualidade dos produtos, dos serviços e a satisfação do cliente se identifica perfeitamente com o discurso reformista da educação escolar pública fundado num modelo gerencial que enfatiza a adoção de estratégias de melhorias constantes das atividades pedagógicas, assim como a integração entre os homens-docentes, os homens-discentes e os homens-dirigentes e as várias ferramentas utilizadas para se alcançar a **Qualidade Total**.

O movimento de compreensão das múltiplas dimensões da pseudoconcreticidade da política de qualidade imposta pelo Banco Mundial (e consortes) à educação escolar pública de países ditos subdesenvolvidos como o Brasil já foi por nós realizado (v. p. 202 em diante). Igualmente, cabe ressaltar, ainda, que o discurso reformista construído com base na qualidade neoliberal é um sofisma que mistifica as determinações sistêmicas do capital enquanto deixa toda a incorrigível base causal omissa.

Segundo Silva (2001a) a dimensão contraditória do sofisma da qualidade neoliberal é que não existe qualidade quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito a cidadania plena a mais de dois terços da população. O sofisma da qualidade com dualização social é uma mentira contada como se fosse uma verdade absoluta. Essa dimensão e outras do discurso reformista da qualidade vê-se na totalidade da superestrutura do **Progestão-AM**.

O discurso da mobilidade social que está embrenhado em toda a extensão do estatuto epistemológico do **Progestão-AM** nada mais é do que um retorno às essencialidades da teoria

do **Capital Humano** tão difundida no Brasil durante o período da Ditadura Civil-Militar. A intenção da referida e estudada superestrutura ideológica certamente não é desenvolver nem as potencialidades dos homens-docentes e dos homens-discentes, nem tampouco potencializar um projeto que qualifique a nação para os desafios do século XXI.

O constructo ideológico que entende a educação como fator básico de mobilidade social, ou como fator de desenvolvimento econômico foi construído num momento e num contexto históricos do sistema do capital no qual a competição intercapitalista impulsionava a uma incorporação crescente do progresso técnico ao processo de produção, o que provocou um aumento exacerbado do subemprego, do desemprego e tornou mais intensa a extração de trabalho não-pago, como nos adverte Frigotto (1989).

O contexto do sistema produtivo fundado na propriedade privada no (e pelo) qual o bojo da teoria do **Capital Humano** passou a ter vigência como teoria de desenvolvimento foi profundamente demarcado por um contra-senso histórico, pois a rotinização, simplificação e desqualificação do trabalho por intermédio da introdução de tecnologias poupadoras de mão-de-obra tornou patente a não-reciprocidade entre crescimento da produção e crescimento da oferta de emprego, como nos adverte Frigotto (1989).

Frigotto (1989) evidencia, ainda, que a função mais extensa da teoria do **Capital Humano**, a de qualidade predominantemente ideológico-político, não só tinha como objetivo evadir a natureza do intervencionismo imperialista dos Estados Unidos da América sobre os sistemas educacionais formais brasileiros, mas reforçar a tendência a direcionar a organização da escola e outros programas educativos (SENAI, SENAC, SENAR etc.) de acordo com os imperativos categóricos do capital em sua fase de acumulação ampliada.

O imperialismo decorrente dos esquemas ilusórios de ajuda e cooperação política, econômica e cultural dos países hegemônicos para os países considerados subdesenvolvidos (ou de capitalismo periférico), não é outra coisa senão o modo superior do sistema do capital que induz suas ações a uma infinita busca de poder, que impulsiona para fora das fronteiras nacionais na direção do internacionalismo. O imperialismo é uma solução temporária para as crises cíclicas do processo de acumulação do capital.

Outro aspecto digno de ser mencionado do nuômeno cognominado de imperialismo diz respeito a sua política de legitimação que é sempre buscada a partir das superestruturas sociais. Isso significa que a esfera da educação se coloca como o segmento da sociedade mais usado pelos detentores do poder hegemônico por ser o mecanismo de reprodução ideológica mais efetiva de controle de poder, como também por tornar mais objetiva à manipulação das burguesias locais, como nos ensina Arapiraca (1982).

O próprio Arapiraca (1982) nos instrui, também, que os valores do capital, embutidos nas propostas dos esquemas ilusórios de ajuda e cooperação política, econômica e cultural aos países subdesenvolvidos como o Brasil, começaram a ser reproduzidos no interior do sistema oficial de educação escolar, dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica fundada explicitamente numa nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. Segundo ele, ainda,

[...] a política de ajuda aos países subdesenvolvidos promovida a partir dos países hegemônicos dissimula uma forma de manutenção da hegemonia da economia capitalista concentradora, no sentido de enquadrar os países receptores na sua esfera de dependência circular. [O que significa dizer que] a política de ajuda, tão ostensivamente desenvolvida na modernidade, outra coisa não é senão o estabelecimento da lógica do círculo: ajudam-se os países subdesenvolvidos para que estes ajudem os países hegemônicos a continuarem sempre a acumular capital a expensas da exploração dos recursos daqueles (p. 74).

O imperialismo estadunidense sobre a esfera da educação brasileira se materializou num momento em que a ideologia liberal-conservadora

Nem quantidade, nem qualidade. Essa pode ser a síntese da política educacional que se efetivou no decorrer do período que se iniciou em 1964 e se transformou a partir de 1985 com a transição para a Ditadura do Capital, uma política que dissimulou a democratização do ensino, que mudou os números indicativos do acesso à escola, mas não mudou as condições objetivas e nem as condições de trabalho do corpo docente, que permitissem a construção de uma escola na qual qualidade e quantidade não sejam dicotomizadas.

O que nossas pesquisas bibliográficas demonstraram, indiscutivelmente, é que se trata de uma política educacional fortemente relacionada com um momento de crise do sistema produtivo do capital, um momento de transição para um novo padrão de acumulação no qual a política de substituição de importações em países latino-americanos, associada ao primeiro movimento das multinacionais na direção da manufatura nesses países, gerou um processo de industrialização fordista competitivo.

O deslocamento dos sistemas padronizados de produção construídos sob o fordismo de regiões de altos salários para regiões de baixo salário (nos quais o controle social com o trabalho era fracamente respeitado ou inexistente) representou tanto uma faceta do movimento de transição para um novo padrão de acumulação de capital quanto à necessidade de formar um novo homem, um novo nexos psicofísico capaz de atender as determinações básicas que subjazem ao processo de industrialização periférico (e dependente).

Segundo Hobsbawm (2005) o referido processo foi parte de um sistema de atividades econômicas para as quais os territórios e fronteiras dos Estados não constituem um esquema operatório básico, mas apenas fatores complicadores. Esse processo de superação dos limites absolutos e relativos do sistema produtivo do capital se materializou por meio das empresas transnacionais (as conhecidas multinacionais), por uma nova divisão internacional do trabalho e pelo aumento de financiamento externo (*offshore*).

O próprio processo de expansão do sistema produtivo do capital para o Estado do Amazonas fez parte do movimento de constituição de novos domínios de valorização por meio do financiamento externo. Hobsbawm (2005) explica que o termo *offshore* serve para descrever a prática de registrar a sede legal das empresas num território fiscal generoso que permitisse aos empresários evitar impostos e outras restrições existentes em seu próprio país. O referido autor salienta, ainda, que

[...] [os] grandes fabricantes de produtos eletrônicos começaram a globalizar-se a partir da década de 1960. A linha de produção cruzava agora não hangares gigantescos num único local, mas o globo. Algumas delas paravam nas extraterritoriais “zonas francas” ou fábricas

offshore, que agora começavam a espalhar-se, esmagadoramente pelos países pobres com mão-de-obra barata e, sobretudo, feminina e jovem, outro novo artifício para escapar ao controle de um só Estado. Assim, uma das primeiras, Manaus, no interior da floresta amazônica, fabricava artigos têxteis, brinquedos, produtos de papel, eletrônicos e relógios digitais para empresas americanas, holandesas e japonesas (idem, p. 275).

Conforme Rêgo (2002) a Zona Franca de Manaus (ZFM) se materializou como um instrumento de ação do Estado Militar, instituído pelo Decreto-Lei N.º 288 de 28 de fevereiro de 1967 e regulamentado pelo Decreto-Lei N.º 61.224 de 28 de agosto de 1967, visando, entre outras coisas, constituir uma área de livre comércio com isenções tarifárias de exportação e importação de mercadorias com vistas à industrialização (com a implantação do Distrito Industrial de Manaus) e estimular o setor agropecuário.

Contudo, a dialética entre intenção geral e a aplicação detalhada nos permite inferir que a implantação da ZFM não se restringiu a integrar a região amazônica ao movimento de expansão do capital monopolista, combinado com a dependência econômica e a subordinação político-ideológica que se realizam pelas mediações internas, mas também incorporá-la ao modelo sócio-político fundado na doutrina da Segurança Nacional adotado pela burguesia dos pólos dominantes do país.

Isso significa que o processo de integração da região amazônica ao desenvolvimento capitalista dependente se consubstanciou pelo acesso à mais-valia social (distribuída pelos incentivos monetários e fiscais), além das facilidades infra-estruturais concedidas pelo Estado Militar, e pela necessidade de combinar adequadamente capital fixo (importado das plantas industriais dos países capitalistas centrais) com capital variável local e imigrante para alcançar o lucro por meio da produtividade com qualidade.

O movimento de transnacionalização do processo de manufatura viabilizado graças à revolução dos transportes aéreos intercontinentais e da tecnologia da comunicação necessitou inicialmente de mão-de-obra sem qualificação. Ressalta-se, no entanto, que à medida que o processo de manufatura se tornava mais complexo o trabalhador precisava de novos hábitos e aptidões psicofísicos sem que isto representasse efetivamente uma melhora na remuneração, mas sim um aumento na produção de mais-valia.

Por outro lado, a própria racionalidade que subjaz ao processo de industrialização autoritário determinou sobre o sistema oficial de educação escolar uma profunda modificação na estrutura curricular (por meio das reformas essenciais à preservação da dominação política existente e relacionada às leis N.º 5.540/68 e 5.692/71) e, também, na estrutura administrativa

da escola por intermédio da incorporação de princípios do estatuto epistemológico tayloriano sobre o processo de trabalho pedagógico.

O controle sistemático e minucioso por parte do corpo administrativo escolar sobre as múltiplas dimensões sobre as quais ocorre o processo de trabalho do docente, a cisão entre concepção e execução, o pré-planejamento, o pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho e seu modo de execução são princípios que materializaram não só a divisão do trabalho, mas também o processo de subsunção do trabalho pedagógico do homem-docente ao capital que daí decorre.

De modo mais geral, os novos hábitos e aptidões psicofísicos do novo homem estão relacionados, por um lado, com as determinações objetivas e subjetivas dos novos métodos de produção e de trabalho, e, por outro lado, com o processo educacional imposto pelo Estado para legitimar as relações sociais de produção sobre as quais se dá o processo de exploração de trabalho não-pago. O novo processo educacional acolheria a liberalização cívica do regime industrializante autoritário e dependente.

Cabe salientar, ainda, que o novo processo educacional fazia parte de uma pedagogia hegemônica mais ampla, uma maneira de conformar a mão-de-obra dos rincões brasileiros ao modo particular de civilização, de cultura e de moralidade inerentes ao regime industrializante autoritário e, em consequência disso, impedir que tanto o nível de consciência coletiva como de organização do vários segmentos da classe dominada se opusessem, de qualquer maneira, ao desenvolvimento do aparelho econômico de produção.

Em outras expressões, o que está presente na política educacional do Estado Militar é uma concepção utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação escolar à produção de trabalho não-pago. Segundo Germano (2005) e Francisco Filho (2006) é uma política educacional de preparação para o trabalho pago cujos objetivos se consubstanciaram em torno dos seguintes eixos de atuação:

(1) o controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis visando à restrição do exercício da crítica social e política dos indivíduos. Nesse sentido, a atuação do Estado como educador seguia coerentemente a ideologia da **Segurança Nacional** e, por isso, se revestia de um anticomunismo exacerbado e de um contra intelectualismo que conduzia à misologia, ou melhor, a negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural;

(2) o estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a teoria do **Capital Humano**, entre educação escolar pública e produção capitalista e que se faz factual de modo mais manifesto na reforma do ensino do 2º grau por intermédio de uma profissionalização

generalizada e compulsória proposta pela letra da Lei 5.692/71 e, igualmente, pelo incentivo a pesquisa científica vinculada à acumulação de capital;

(3) o descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando o discurso de valorização da mesma e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. O regime delegava e incentivava a participação do setor privado na expansão do sistema educacional, o que desqualificou a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo;

(4) a racionalização dos processos escolares por intermédio de princípios oriundos do âmbito produtivo-empresarial com o objetivo de reordenar o processo educativo de maneira a torná-lo mais objetivo e operacional. Isso ocasionou um esvaziamento e uma desqualificação do trabalho escolar o que, conseqüentemente, transformou a atividade produtiva intencional do homem-docente em trabalho abstrato.

O controle da produção e divulgação do saber culturalmente acumulado, do mesmo modo que a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico se constituem não só em técnicas para a extração mais intensamente praticável do trabalho excedente proveniente do uso da força de trabalho do homem-docente, mas também a produção (e a sua inserção) de uma mercadoria especial sobre o qual está baseado o funcionamento do sistema produtivo do capital: a força de trabalho dos homens-discentes.

É deste ponto de vista que devemos compreender que toda epistemologia da técnica proveniente do âmbito produtivo-empresarial e utilizada de modo consciente sobre o trabalho escolar provoca a fragmentação entre a reflexão teórica e a própria atividade prática que surge como conseqüência dela. Isso quer dizer que a personalidade do homem-docente deixa de se objetivar inteiramente no resultado exteriorizado da atividade produtiva intencional por ele realizada junto aos homens-discentes.¹¹⁷

¹¹⁷ Sobre isso, nos esclarece Saviani (apud FRIGOTTO, 1989) que [...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. [...] o concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. O fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de pedagogia tecnicista. Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização das funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas dos mais diferentes matizes (p. 170). Guardadas suas devidas particularidades, semelhante argumento de neutralidade científica estão presentes na aplicação consciente e sistemática dos conceitos-chave que subjazem ao estatuto epistemológico do **Progestão-AM**. Sobre o véu do discurso da busca incessante pela qualidade de todas as dimensões do processo pedagógico de produção do conhecimento acumulado se esconde uma mediação exploradora de tempo disponível do homem-docente, do homem-dirigente e do homem-discente.

Se compararmos a estrutura administrativo-organizacional das escolas estaduais da década de 70 com a de qualquer unidade produtivo-empresarial da Era de Ouro vê-se uma semelhança esclarecedora, principalmente no que diz respeito à noção tayloriana de controle científico dos tempos de ócio e desocupação sistemática dos trabalhadores por intermédio da ação mediadora tanto do supervisor quanto do inspetor de qualidade. O objetivo nada mais é do que aperfeiçoar o uso da força de trabalho.

Segundo Kuenzer (2005) a mediação entre execução e planejamento é feita por meio do uso consciente de princípios da administração científica (Taylor e Fayol) combinados com os princípios psicossociais da administração comportamentalista (liderança, motivação e satisfação no trabalho) visa à adesão e o disciplinamento circunstancial do *homo faber* a uma determinada pedagogia do trabalho. É isso que visa o processo de transplantação ideológica da epistemologia da técnica para o âmbito educacional.

Sejamos mais precisos. Os diretores, os administradores, bem como os orientadores, os inspetores e os supervisores escolares e outros técnicos da pedagogia tecnicista da década de 70 significaram a materialização de um processo de racionalização da educação escolar que pretendia, entre outras coisas, produzir a equivalência intencional entre a estrutura técnica e organizacional da escola e aquela referente ao âmbito produtivo-empresarial. É o início do processo de desqualificação do trabalho docente.

Outra característica importante da utilização do conjunto de princípios da pedagogia tecnicista na educação escolar oferecida pelo Estado é que o processo de negação recíproca entre trabalho manual e intelectual, apropriado ao sistema oniabrangente do capital, ainda não tinha alcançado o desenvolvimento sob determinadas condições materiais específicas a ponto de subsumir o processo e o conteúdo do trabalho docente. O saber-fazer do homem-docente estava, ainda, intacto ao processo de cisão imposto pelo capital.

O trabalho docente singulariza-se entre todos os trabalhos alienados ao processo de acumulação de capital por ser aquele cujo processo de produção não se reduz exclusivamente a fabricação de objetos, a prestação de serviço etc., mas também por ser aquele cujo processo de produção de conhecimentos, que ocorre na ação dialógica com os homens-discentes, torna-se atributo do homem-docente, quer no sentido pedagógico, quer no sentido administrativo. O trabalho docente é uma atividade inovadora e conservadora.

Impõe-se esclarecer neste momento que a cisão imposta pelo capital sobre o trabalho humano é um processo originado sob determinadas condições históricas que transformou o trabalho complexo e qualificado em trabalho simples e desqualificado, o trabalho concreto em trabalho abstrato. O processo que cindiu as dimensões essenciais do processo de trabalho com

o intuito de controlar tanto o tempo de trabalho necessário quanto a qualidade se iniciou no ambiente da fábrica e chegou até o ambiente escolar.

Isso significa que a separação entre concepção e execução no processo de trabalho ocasionou (e ocasiona) aos homens-docentes não só um processo de desqualificação do posto de trabalho pelo enclausuramento destes em áreas e disciplinas específicas do conhecimento acumulado, mas também a subordinação dos mesmos a uma organização do trabalho na qual cabia aos técnicos planejar, coordenar e conceber o processo de produção de conhecimentos, enquanto aos professores apenas executar o que foi previsto por aqueles.

Quanto mais o trabalho operário é dirigido pelo racionalismo imposto pela lógica do capital, tanto mais ele deixa de ser esforço humano integral e passa a ser gasto de trabalho humano em geral. É por isso que os representantes do capital monopolista não se contentaram em somente construir a escola pública para internalizar nos filhos dos trabalhadores os valores e a moral relacionados à teoria do **Capital Humano**, mas também delinear a organização do trabalho docente a imagem e semelhança da fábrica.

Semelhante raciocínio serve como base epistemológica para compreendermos que as modificações introduzidas pela pedagogia tecnicista no âmbito da escola pública compõem o marco histórico de um processo social que lentamente subordinaria o trabalho realizado pelo homem-docente e pelo homem-discente aos imperativos do capital. Guardadas suas devidas proporções e particularidades qualquer semelhança entre serviço e trabalho fabril não é mera coincidência. Sobre esse aspecto Mészáros (2007) afirma que

[...] o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias de **acumulação primitiva**, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas (p. 201) (grifo do autor).

O que nos parece notório é que a política educacional ancorada na teoria do **Capital Humano** mantinha a desigualdade social à proporção que, ao estabelecer um vínculo orgânico com o âmbito produtivo do capital, imputava um caráter terminal ao 2º Grau e, em certas situações, até mesmo ao 1º Grau. Essa função discriminatória e, ao mesmo tempo, integradora da política fazia com que um grande contingente de homens-discentes saísse prematuramente do sistema escolar e ingressasse no mercado de trabalho.

De outro modo, a própria política educacional do Estado Militar consubstanciada aos limites do processo autoritário de construção do projeto Brasil-potência se caracterizou como um momento de imitação da teoria do **Capital Humano**, um momento de subserviência ao imperialismo político, econômico e cultural dos Estados Unidos. Este processo de exclusão acabou por desqualificar e degradar o ensino público e por transformar a educação escolar das maiorias em mercadoria de alto custo.

O conjunto de ensinamentos de Freire (2002) nos possibilita compreender que não somente “a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade-objeto” (p. 35), mas o próprio movimento de importação de capitais transforma os países subdesenvolvidos em potencializadores da lógica circular na qual os países ajudados ajudam os países hegemônicos a continuarem eternamente acumulando capital à custa da exploração dos recursos daqueles nos quais o imperialismo exerce sua ação.

Sobre este aspecto do imperialismo político, econômico e cultural, o professor Paulo Freire nos ensina que a sociedade-sujeito (o senhor) comanda a sociedade-objeto (o servo) de fora para dentro por meio de uma elite opressora local conforme as prescrições determinadas pela sociedade diretriz. O processo de organização da sociedade-objeto se estrutura de modo inflexível e autoritário, o que dificulta toda e qualquer possibilidade de mobilização vertical ascendente e descendente dos indivíduos.

O retorno a velhos simulacros para efeitos de ocultação e dominação é uma estratégia recorrente para minimizar as contradições das relações sociais de interesses antagônicos que se dão sob a égide do capital. O retorno ao discurso da mobilidade social que está subjacente ao estatuto epistemológico do **Progestão-AM** “reflete apenas os preconceitos vigentes e as concepções ideológicas que sustentam estruturas de convivência instituídas para a exploração do trabalho humano” (PINTO, 2005b, p. 770).

Só os intelectuais inorgânicos que elaboraram o **Progestão-AM** não percebem que o processo de formação fragmentado em supostas competências e habilidades voltadas para o valor-de-troca da educação não satisfaz sequer as condições essenciais para que o Brasil e, em particular, o Amazonas possa dar um salto qualiquantitativo no processo de industrialização para alcançar os níveis de excelência tecnológica, científica e cultural que tem outros países considerados emergentes do ponto de vista do capital.

O processo pedagógico que se encontra relacionado ao uso consciente e sustentável da totalidade das potencialidades energéticas oferecidas pela biomassa contida no ecossistema amazônico compreende concepções de competências, de técnicas e de cultura tanto distintas quanto superiores àquelas relacionadas às necessidades inerentes ao processo que se iniciou

com a conquista das Américas e a expansão dominadora do ocidente europeu pelo planeta e que, por vezes, é resumida ideologicamente pela palavra-chave globalização¹¹⁸.

O referido processo pedagógico deve, necessariamente, se encontrar ancorado numa concepção de educação fundamentada numa perspectiva permanentemente crítica à condição social histórica criada e, historicamente superável, imposta pelo capital a totalidade da raça humana e que, por conseguinte, viabilize um processo de reflexão coletiva contínua para que os indivíduos se tornem conscientes a ponto de concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

O processo pedagógico a que nos referimos aqui é o único que conduz a mudança radical e consciente da situação do homem e da realidade concreta a qual pertence. Portanto, trata-se de um processo pedagógico que, consubstanciado por uma ordem social metabólica radicalmente diferente, supera a concepção burguesa de educação escolar que impõem aos homens-discentes um processo de formação voltado para um trabalho concebido e organizado independente da vontade dos produtores.

O que se quer afirmar é que de nada adianta um processo pedagógico pensado para outra ordem social metabólica se esta concepção pedagógica não for construída coletivamente em conjunção a um processo de mudança das condições objetivas de reprodução da sociedade na qual a vocação ontológica do homem se materialize como uma atividade produtiva e social qualitativamente diferente daquela obscurecida e mistificada pelo fetichismo que subjaz ao processo de produção das mercadorias.

Igualmente, a vocação ontológica do homem se põe ao nível do concreto quando este transforma as coisas ou recursos da natureza por meio de uma atividade produtiva auto-realizadora e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo justamente porque ao converter as coisas ou recursos da natureza em próprios do homem, usufrui da totalidade dos proveitos oriundos de

¹¹⁸ O que se compreende pela palavra-chave globalização é o resultado de um processo histórico de expansão do sistema produtivo do capital que se iniciou com o saque e a pilhagem do oriente que as grandes navegações proporcionaram para a concentração de capital e o desenvolvimento capitalista da Europa, e, que culmina com as transações realizadas no mercado financeiro das bolsas de valores. Ou seja, o processo de expansão cognominado pela palavra-chave globalização surgiu com os saques e as pilhagens da riqueza do oriente e que, agora, foi legalizado e organizado pelos representantes do capital sobre outras bases materiais maximizadoras de custos oriundas principalmente da compressão espaço-temporal oferecida tanto pelas novas tecnologias de transmissão de informações proporcionada pela Internet quanto pela significativa melhoria dos meios de transporte de mercadorias. Segundo Size (1997), o fenômeno da globalização é a expressão deformada do longo caminho percorrido pelo capital. É a expressão histórica do caminho percorrido pelos homens que se forjou como resultado do processo de acumulação e expansão próprio do capital e que se iniciou com a descoberta do caminho marítimo para as Índias à última expedição conjunta dos capitalistas até a velha Babilônia, culminando com a operação militar estadunidense “Tempestade no Deserto” durante a Guerra do Golfo. O referido autor nos ensina, ainda, que mesmo os acordos comerciais celebrados pelas principais potências econômicas europeias na Conferência Colonial de Berlim, em 1885, foram solapados pelo movimento de expansão do capital o que obrigou as mesmas a iniciarem um novo processo de repartição do mercado mundial feito pela força das armas. O final da Primeira Guerra Mundial nos demonstrou que a guerra para tomar mercados **“não passa de guerra para destruir capital adversário na esperança de reconstruir o destruído e continuar o processo de acumulação”** (SIZE, 1997, p. 14) (grifo nosso).

sua atividade intencional que transforma estas, por intermédio da técnica, para resolver as contradições entre os homens e entre estes e o mundo.

O homem é o único ser vivo que manifesta o poder de sua atividade produtiva sobre o meio em consequência da capacidade de este perceber mentalmente as possibilidades de

Produktions-prozess des Kapitals, só pode se materializar quando for restaurado o vínculo existencial entre a consciência do homem e a atividade produtiva por ele engendrada. Este vínculo importante para o processo da produção material só pode ser restaurado quando for restaurada condição que o precede: a liberdade do homem.

Segundo Pinto (1997), a dialética entre a liberdade e a não-liberdade do homem se distende porque o homem é em sua essência livre, mas dotado de uma liberdade vigiada pelo contexto que o envolve e do qual depende para ser livre, exatamente porque desse contorno derivam as contradições que só o trabalho desalienado do valor-de-troca possibilita vencer. É por isso que no trabalho desalienado corporifica-se a plena liberdade do homem enquanto que no trabalho assalariado a sua não-liberdade.

O ponto fulcral do processo coletivo que levará os indivíduos à condição social de liberdade é o método que estes mesmos indivíduos utilizarão de modo consciente na atividade produtiva intencional a que se devotam para alcançar a referida finalidade. O método em sua máxima generalidade e significado é a materialização assumida pela propriedade fundamental da consciência, a sua intencionalidade (PINTO, 1979). É tão essencial o método quanto o é a atividade produtiva por ele engendrada.

Impõe-se esclarecer neste momento que não há desenvolvimento da consciência de si senão por meio da atividade produtiva em consonância com a intencionalidade que a faz o meio pelo qual e com o qual os produtores livremente associados possam modificar as coisas da natureza para humanizá-las a fim de atender às necessidades individuais e coletivas. É somente por este caminho que os homens farão o tratamento cômico e racional das coisas da natureza como propriedade comunal permanente.

Segundo Aristóteles (2005) toda virtude ou excelência não apenas põe em boa condição a coisa a que dá excelência, como também faz com que a função dessa coisa seja bem desempenhada. Daí porque a consciência de si é a virtude que o homem adquire quando este se torna livre para resolver, por meio da atividade produtiva intencional, às contradições que o opõe a natureza, pois a “virtude do homem também será a disposição que o torna bom e que o faz desempenhar bem a sua função” (idem, p. 47).

Por esta mesma razão, o processo coletivo da construção da consciência de si que só a liberdade dos homens pressupõe reside em que este processo coletivo de criação alcance o plano existencial, recompondo o processo dialético da hominização que ocorre quando os mesmos humanizam o mundo por intermédio da atividade produtiva intencional de acordo com os projetos que dela se originam, consolidando-a na qualidade de fundamento definidor da realidade ontológica do homem.

O propósito da atividade produtiva do homem (o trabalho) para com o objeto a ser modificado decorre não da contemplação do segundo pelo primeiro, mas da operação efetuada durante o exercício ativo e intencional do sujeito da ação que definitivamente modificará o produto de acordo com as necessidades que justificaram os fins do projeto que se colocou em prática para resolver a contradição que ora opunha o objeto em vistas de ser humanizado e o produtor agora hominizado.

É por isso que durante o processo de hominização, a qualidade metódica que assume o exercício livre e intencional do sujeito da atividade produtiva demonstra exclusivamente que o método representa o *modus operandi* segundo o qual o homem se apropria das coisas da natureza de acordo com as finalidades propostas pela consciência para torná-los próprios do mesmo e, por conseguinte, transformá-los em produtos enquanto resultado exteriorizado de sua ação humanizadora.

O exercício da atividade produtiva intencional que transforma o meio para tornar simultaneamente cada vez mais humanizadas tanto a realidade física e social quanto a sua estrutura organizacional e existencial não pode estar sujeita ao arbítrio de força estranha ou externa justamente porque precede a faculdade que lhe confere sentido e dá significado como tal: o agir consubstanciado pela liberdade. O agir livre do homem se materializa como a unidade da intencionalidade da consciência com o método.

O que dá excelência a atividade produtiva como apropriadora das coisas da natureza para a satisfação das necessidades individuais e coletivas do homem é o método. O método é uma das partes essenciais da atividade produtiva mediadora por intermédio da qual o homem resolve de modo racional o intercâmbio material que se estabelece entre ele mesmo e as coisas da natureza, a perpétua condição da existência do homem que lhe impõe a natureza. O método é a chave para a reprodução das gerações futuras.

O processo de restauração sistemático do metabolismo (*Stoffwechsel*) humano é um processo racional condicionado, por um lado, pelo *ad perpetuam rei memoriam* que subjaz ao próprio modo como a falha no intercâmbio é solucionada e, por outro lado, pela intenção coletiva de homens socializados, os produtores associados, resolvendo a falha (*Rift*) a partir da condição social que se materializará como antítese do processo histórico no qual ocorreu a alienação da propriedade privada ao capital.

Daí ser impossível evitar a conclusão de que o processo sistemático de restauração do intercâmbio material que se estabelece entre homem e natureza só pode ser viabilizado por uma radical transformação ontológica da estrutura social como um todo, e não simplesmente reduzida à medida parcial de uma expropriação política do próprio capital como ocorreu nas

sociedades pós-capitalistas. É, por isso, que a transcendência (*Aufhebung*) da alienação só pode ser conduzida pela intencionalidade coletiva dos homens.

Se isso não for realizado em conjunção a uma mudança significativa dos imperativos categóricos do capital, a mudança será somente mais um estágio do processo histórico de desenvolvimento da consciência social dos indivíduos, um estágio que levará estes mesmos indivíduos ao inevitável reexame do papel social que lhes cabe no processo de produção material e espiritual. É por isso que o método é, na verdade,

[...] a forma exterior, materializada em atos, assumida pela propriedade fundamental da consciência, a sua intencionalidade. Dizemos que o próprio do ser consciente estar em comunicação com o mundo “**amanual**”, sendo esse procedimento permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é por essência “**caminho para**” algo diferente dela que esta fora dela, num mundo que a circunda e que consegue apreender pela capacidade ideativa que possui. Por definição, consciência é método, entendido este no sentido de máxima generalidade. Nisso consiste a raiz do método, [pois] **a essência da consciência exerce-se como faculdade abstrata e metódica** (PINTO, 1979, p. 373) (grifo nosso).

O que podemos inferir como premissa ao estudar a dialética entre a liberdade e a não-liberdade do homem é que o mesmo processo histórico que transformou radicalmente a qualidade da contradição fundamental que se estabelecera entre o homem e a natureza; é, também, o mesmo processo histórico que permitirá a este mesmo homem a por perante a consciência o problema da legitimidade das relações sociais de produção em que este figura como adversário de outro homem.

O processo histórico que transformou radicalmente o processo de trabalho pelo qual o homem, por meio das próprias ações decorrentes da atividade produtiva intencional, medeia, regula e controla o metabolismo (*Stoffwechsel*) que se estabelece entre ele mesmo e as coisas da natureza só pode ser superado se for superada a condição que engendrou o antagonismo entre cidade e campo. É um processo consciente e coletivo que excede completamente as capacitações das sociedades pós-capitalistas.¹¹⁹

¹¹⁹ Segundo Mészáros (2003) o capital manteve o seu domínio nas sociedades pós-revolucionárias por intermédio: “(1) dos imperativos materiais que circunscrevem as possibilidades da totalidade do processo vital; (2) da divisão social do trabalho herdada que, apesar das suas significativas modificações, contradiz “o desenvolvimento das livres individualidades; (3) da estrutura objetiva do aparato produtivo disponível (incluindo instalações e maquinarias) e da forma historicamente limitada ou desenvolvida do conhecimento científico, ambas as condições da divisão social do trabalho; e, [por fim], (4) dos vínculos e interconexões das sociedades pós-revolucionárias com o sistema global do capitalismo, quer estes assumem a forma de “competição pacífica” (intercâmbio comercial e cultural), quer assumam a forma de oposição potencialmente mortal (desde corrida armamentista até maiores ou menores confrontações reais em áreas sujeitas à disputa)” (p. 1030). Por isso, o processo de restauração sistemático e consciente do metabolismo (*Stoffwechsel*) entre o homem e as coisas da natureza é um processo racional de transposição dos imperativos categóricos do capital.

Outra dimensão relacionada à atividade produtiva intencional do homem que deve ser analisada é a técnica. Segundo Gramsci (1995) por técnica “devemos entender não só o conjunto de noções científicas aplicadas na indústria (como se entende costumeiramente), mas também os instrumentos mentais, o conhecimento filosófico” (p. 40). É a partir dessa probiosa contribuição à dialética materialista histórica que se consegue entender os múltiplos aspectos da subsunção real.

Se “o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica” (idem, p. 39). Portanto, toda e qualquer cisão imposta ao processo de materialização da intenção do homem sobre as coisas da natureza pelo ato consciente e artificioso de suas mãos, braços e pernas para resolver as contradições inerentes ao metabolismo e sociometabolismo deve ser interpretado como não-natural.

Isso significa que todo e qualquer trabalho executado pelo homem que não precede de sua intencionalidade torna-se atividade produtiva subordinada à intenção de outro homem que se encontra, temporariamente, em uma posição social subordinadora. O processo histórico que separou o homem-produtor do resultado exteriorizado de sua atividade produtiva e que, num segundo momento, subordinou tanto o sujeito quanto a própria atividade produtiva ao movimento *ad infinitum* do capital parte daquela compreensão.

Podemos dizer, então, que quando a cisão ocorre intencionalmente, isto é, quando a técnica é pensada por outro homem e, sob determinada condição social, imposta ao uso por àquele outro indivíduo que irá executar a atividade produtiva subordinada aos imperativos categóricos do capital, tem-se o que a consciência ingênua (do oprimido por assalariamento) e a consciência do astuto representante do capital entendem por tecnologia. Neste sentido, o uso da técnica precede a finalidade que o justifica.

O uso do conceito da técnica nas relações sociais entre os homens, aquilo que se tem chamado tecnologia, se constitui em intuito desumano e malicioso da consciência anti-social daquele indivíduo que se coloca na extremidade opressora da relação capital. É por isso que a aplicação consciente do conceito da técnica no processo de trabalho fundado no valor-de-troca pode ser entendida como uma epistemologia da técnica direcionada para produção de excedente de trabalho não-pago.

Os povos primitivos usavam suas técnicas na produção coletiva de valores-de-uso de acordo com o nível atingido pelo processo material de resolução do metabolismo e, por isso, direcionavam todo o resultado do processo de produção para o atendimento das necessidades individuais e coletivas dos indivíduos. O trabalho social excedente não era expropriado por

ninguém, assim como a astúcia não dominava o processo de produção, pois o capital ainda não tinha se desenvolvido pelo viés da propriedade privada.

Segundo Pinto (1979), o estágio primitivo da economia proporcionava que todos os indivíduos do grupo se comprometessem no mesmo processo social produtivo, com distinções meramente funcionais resultantes da divisão social natural do trabalho e, por conseguinte, que o desenvolvimento da racionalidade humana superasse o estágio situacional de acomodação ao meio, para os modos de vida regulados cada vez mais por projetos de transformação de si e das coisas da natureza.

O estágio seguinte da economia é caracterizado pela mudança qualitativa no modo da atividade produtiva intencional oriunda da alienação da totalidade do trabalho humano, tanto o de tipo predominantemente muscular quanto o de caráter acentuadamente intelectual. O processo histórico que subordinou o trabalho do homem e a técnica produtiva aos imperativos categóricos do capital é esclarecido por Marx (2003) quando ele diz que o capital não se preocupa com a

[...] duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em atividade. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor voraz que consegue uma grande produção exaurindo a terra de sua fertilidade. A produção capitalista, que essencialmente é produção de mais-valia, absorção de trabalho excedente, ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas atrofia da força de trabalho, à qual rouba as condições normais, morais e físicas de atividade e desenvolvimento. Ela ocasiona o esgotamento prematuro e a morte da própria força de trabalho. Aumenta o tempo de produção do trabalhador num período determinado, encurtando a duração da sua vida. O valor da força de trabalho compreende o valor das mercadorias necessárias para reproduzir o trabalhador, ou seja, para perpetuar a classe trabalhadora (p. 307).

O advindo do capital fez com que os homens se enfrentassem uns contra os outros e deixassem de explorar a totalidade das coisas da natureza pela ação harmoniosa comum. O capital não só desintegrou o antagonismo do homem com a natureza, exigindo o intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro em prol da expansão e acumulação, mas também alterou o *modus faciendi* assumido pelo exercício da existência do homem em sua função criadora intencional sobre as coisas da natureza.

O homem que se servia da técnica enquanto o próprio ato consubstanciado num instrumento e num modo de proceder na criação de alguma coisa previamente planejada para atender uma determinada necessidade individual e coletiva não pode mais fazê-lo, pois o capital impôs ao mesmo uma nova fase histórica do processo evolutivo na qual a própria

técnica voltasse contra aquele que a dá significado, o que compromete significativamente o aperfeiçoamento orgânico e cultural do processo da hominização.

O vínculo inseparável e dialético entre técnica, produção e conhecimento manifesta determinações da existência humana em condições sociais, graças ao uso racional dos meios subjetivos e objetivos de que predispõe o homem na condição de produtor, num processo que se torna perceptível ao mesmo tempo como produção de bens de consumo e como elaboração de idéias que expressam a verdade. É a esse processo que se deve denominar, conjuntamente, hominização, como nos leciona Pinto (2005).

O corifeu da práxis ressaltou a visão dos homens como ativa e criadora, a qual leva com que a prática seja a base e fundamento dos conhecimentos que incidem na (e a partir da) produção, alterando a sociedade, a história e a própria natureza dos indivíduos. É por isso que a práxis opera como fundamento porque só se conhece o mundo por meio da atividade produtiva transformadora: a verdade ou falsidade de um pensamento funda-se na dimensão ativa e intencional do homem.

Se a qualidade instituída pelo **Progestão-AM** na educação escolar está direcionada para a produção de riqueza. Essa qualidade estaria ou não negando a hominização do homem amazônida? O problema da qualidade não se reduz a potencializar a capacidade do homem de produzir riqueza, mas sob quais condições sociais esse homem as produzirá. O insofismável é reconhecer que não pode haver hominização sem que a técnica usada na atividade produtiva seja proveniente do homem que a engendrou.

Não existe qualidade sem quantidade (e vice-versa). Portanto, não pode haver um processo pedagógico revolucionário voltado para a qualidade sem que se saiba como a riqueza produzida será dividida proporcionalmente de acordo com as necessidades e potencialidades de cada ser humano. Só existirá a genuína potencialização da capacidade produtiva do homem quando a riqueza produzida pelos seres humanos emancipados estiver ao alcance de todos os produtores associados.

Este é o verdadeiro espírito da educação escolar voltada para a qualidade de todos os seres humanos que estão circunscritos à totalidade da sociedade. Sem a referida condição *sine qua non* não pode existir qualidade, pois qualidade é atributo do processo de efetivação das necessidades que consubstanciam socialmente o indivíduo tanto ao viver quanto ao vir a ser. Qualquer política de qualificação da educação escolar que recusa essa condição nega, também, o processo de hominização.

O processo de hominização dos seres humanos para outra ordem social metabólica radicalmente diferente da que é imposta pelo capital flexível deve considerar como premissa

fundamental que “não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalizaç

O processo dialético-histórico-materialista de compreensão da condição de alienação imposto pelo **Progestão-AM** aos sujeitos escolares, bem como de sua superação histórica, nos suscita a inferir, categoricamente, que só a plena liberdade concedida por intermédio do trabalho desalienado possibilita ao homem em geral o exercício pleno da verdadeira cidadania e a consciência enquanto a essência intencional desta da ação transformadora deste sobre o mundo para atender as suas necessidades, pois só

[...] **o homem é o ser que hominiza a natureza, [...] porque tal é a solução que encontra para o problema.** O homem só sobrevive graças à invenção intelectual, pela propositura de metas objetivas, que são os projetos da transformação do mundo natural para fazê-lo tal como imagina que poderá ser, para nele viver melhor e resolver os desafios e agressões que dele recebe (PINTO, 1979, p. 433) (grifo nosso).

Segundo Lopes (2004) o currículo por competências fragmenta as atividades escolares em supostos elementos componentes (as habilidades), de maneira que venham a servir tanto de medida às atividades individuais quanto modo de regulação da especialização e gerenciamento do processo educacional, controlando a atividade dos docentes e discentes para garantir a eficiência educacional a partir do controle de metas e resultados, ou melhor, o controle tanto da entrada de insumos quanto da saída de produtos.

É, porém, vital salientar que a formação dos homens-discentes direcionada por meio da pedagogia das competências para a empregabilidade, consorciada ao currículo integrado, especialmente por intermédio dos conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização, é a submissão da educação escolar pública às finalidades sociais associadas ao contexto no qual as competências servirão ao processo de produção de mais-valia. Isto significa segundo Bruno (apud SILVA, 2000), que o processo

[...] de formação das novas gerações de trabalhadores não é um processo por eles próprios conduzido. Ao contrário, [...] este processo é inteiramente pautado pela dinâmica de desenvolvimento do capitalismo. Isto não significa, no entanto, que a classe trabalhadora seja um agente passivo, que apenas sofre as determinações de instâncias que as dominam. Se concebermos o capital como uma relação social e não como uma coisa [...] temos de admitir que falar em dinâmica capitalista é falar simultaneamente de relações sociais, estabelecidas entre capitalistas e trabalhadores cujo elemento estruturante é o conflito (p. 215).

O projeto da burguesia mundial para a educação escolar nos países do Terceiro Mundo como o Brasil está fundamentado em uma formação básica da classe trabalhadora para conformá-la ao que Silva (2000) cognominou de meia cidadania, isto é, uma preparação geral para o trabalho flexível no contexto sócio-econômico, político e cultural da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações trabalhistas. Neste sentido, o **Progestão-AM** é uma manifestação desse projeto hegemônico.

O tipo de cidadania forjado por intermédio da utilização do estatuto epistemológico do **Progestão-AM** sobre as atividades escolares é a materialização de um processo que potencializa a pseudo-cidadania dos homens-discentes para o processo de acumulação flexível do capital. Neste sentido, pensamos que a teoria do **Capital Humano**, de ontem, e a teoria da **Qualidade Total** e a pedagogia das competências, de hoje, são ideologias que representam as metamorfoses no sistema de acumulação de trabalho excedente.

O **Progestão-AM** é um projeto hegemônico de educação mínima para conformar os indivíduos amazonenses ao novo *modus operandi* do sistema capital flexível, ou melhor, conformá-los aos pressupostos técnicos, políticos, culturais e ideológicos da flexibilização do trabalhador consorciada a uma cidadania modelada pelos mecanismos de regulação do mercado que não crítica e nem interfere nas relações burguesas no contexto de ampliação da participação política.

O estatuto epistemológico do **Progestão-AM** postula que a escola deve ser gerida de acordo com os fundamentos da epistemologia da técnica da **Qualidade Total** sob pena de se tornar uma instituição ultrapassada e improdutiva. O apelo irrestrito à referida tecnologia torna-se um meio de transformar a escola num estabelecimento onde os discentes e membros da comunidade adquirem um ensino de qualidade que os viabilizará uma colocação no mercado de trabalho.

O estatuto epistemológico do **Progestão-AM** é uma superestrutura concebida a partir das concepções ideológicas do Banco Mundial que consorcia a teoria da **Qualidade Total** com a pedagogia das competências da UNESCO. É uma superestrutura que institui que o desenvolvimento da produtividade escolar se dá mediante o controle sistemático da atividade dos homens-docentes e dos homens-discentes, como modo de garantir a eficiência da gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar.

O controle das metas (objetivos com prazos) e dos resultados que se expressa, a rigor, pelo controle da entrada de alunos (insumos) e a saída destes com uma determinada certificação para a inserção no mundo globalizado do trabalho (produtos) é uma das diretrizes centrais da política de qualidade do **Progestão-AM**. É, por isso, que a superestrutura institui

que a produtividade escolar deve ser verificada nos resultados do rendimento escolar, ou seja, na máxima quantidade de alunos aprovados com o mínimo de custos.

O controle sistêmico da entrada de insumos e da saída de produtos com o mínimo de custos agregado é um conceito-chave da **Qualidade Total** que se materializa mediante uma relação social quando o menor tempo é incorporado à força de trabalho e ao produto. Se no âmbito produtivo-empresarial o controle sistêmico é a máxima utilização da força de trabalho dos operários, na produção espiritual o aumento da taxa de utilização dos homens-docentes se esconde sobre o discurso sofista da gestão participativa.

O **Progestão-AM** estabelece no sistema de educação pública do estado do Amazonas um conjunto de procedimentos de gestão da qualidade muito parecido com aquele utilizado no âmbito produtivo-empresarial. Como a qualidade proposta pela sua superestrutura envolve os resultados estatísticos do rendimento escolar e a precarização do trabalho docente, a diferença é quase imperceptível. O contexto de nossas argumentações pode ser entendido a partir da análise de um trecho do Guia Didático do **Progestão-AM**:

[...] o currículo, de caráter modular [...] é voltado para o desenvolvimento de competências profissionais. A ação-reflexão-ação e o aprender fazendo são princípios pedagógicos desencadeadores do desenvolvimento dessas competências, enquanto a resolução de problemas assegura que a aprendizagem se desenvolva no contexto da sua prática profissional. A sua participação como sujeito fundamental na construção do conhecimento, constitui outro importante princípio com a finalidade de valorizar sua vivência investigativa e aperfeiçoamento de sua prática. [...] na medida em que alcance os objetivos propostos para sua aprendizagem, você estará exercitando o desenvolvimento progressivo de competências para: (a) resolver problemas e tomar decisões; (b) atuar em cooperação com a comunidade escolar; (c) construir consensos; (d) liderar e desenvolver equipes e lideranças; (e) desenvolver relações de parceria e de negociação; (f) coordenar processos estratégicos de decisão e de resolução de conflitos; (g) interpretar e avaliar desempenhos e resultados escolares; (h) desenvolver estratégias de comunicação; (i) compreender o contexto em que se desenvolve a prática educativa, além de outras vinculadas às questões objeto dos módulos do PROGESTÃO. Ao final do curso, espera-se que você tenha avançado no aperfeiçoamento de sua prática profissional nos seguintes campos da gestão escolar: **desenvolvimento institucional da escola, ensino e aprendizagem, gestão participativa e convivência democrática, eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar** (MACHADO, 2001, p. 17) (grifo nosso).

O currículo imposto pelo **Progestão-AM** é um currículo prescrito que traz respostas pré-estabelecidas para os problemas administrativos e pedagógicos da educação, em geral, e da escola, em particular, o que, por conseguinte, induz no administrador da escola e na equipe de gestores escolares uma postura administrativa voltada para a eficiência da produtividade

educacional a partir do controle da entrada de insumos e da saída de homens-discentes com habilidades flexíveis. É a transformação da educação em mercadoria.

As competências (a) e (b) são recomendações do Banco Mundial para se alcançar a qualidade da educação pública por meio da otimização dos insumos mediante a minimização dos custos com a manutenção da infra-estrutura e com salários dos professores. A agência do capital internacional recomenda, ainda, “compartilhar custos com as famílias e comunidades, bem como fazer múltiplos uso dos locais escolares, além de realizar uma manutenção adequada da infra-estrutura” (TORRES, 2003, p. 131).

O currículo por competências é um currículo prescrito que fragmenta as atividades didático-pedagógicas realizadas pelos homens-docentes em supostos elementos componentes denominados habilidades. Isso impede que o homem-docente e/ou pedagogo na função de administrador escolar tenha a possibilidade de ter uma formação que o possibilite dominar o fazer e o saber científico relacionado especificamente ao seu trabalho. É a transformação do trabalho de subsunção formal para subsunção real.

O caracteriza o sistema produtivo do capital é a produção de excedente baseado na extração de mais-valia relativa por meio da realização prática do trabalho abstrato, devido à utilização da tecnologia nas relações sociais vinculadas pelo assalariamento como um meio de subsumir o processo de trabalho ao processo de valorização do capital. É, por isso, que a aplicação do estatuto epistemológico da **Qualidade Total** expresso no **Progestão-AM** sobre o processo de trabalho docente é uma tecnologia ideologizada pelo capital.

Nossas pesquisas nos levam a inferir que a competência (g) está relacionada com uma postura de avaliação na qual interpretar os resultados obtidos (as notas dos discentes) supõe dar a estes um parecer técnico (aprovado ou reprovado) mediante um dos métodos da **Qualidade Total**, o Controle Estatístico da Qualidade Total, sem que sejam consideradas as condições concretas, a complexidade dialética do processo de aquisição do conhecimento, nem tampouco o meio social a que pertencem os discentes.

O **Progestão-AM** corrobora com as práticas avaliativas do processo ensino-aprendizagem voltadas para a falsa concepção da dicotomia entre quantidade e qualidade que se expressa como aquela existente entre a preferência dos resultados parciais (obtidos ao longo do período bimestral) e o resultado final. Se considerarmos a avaliação como contínua nos parece contraditório que prevaleça qualquer sentido, seja o qualitativo sobre o quantitativo e/ou o parcial sobre o final.

Em outras afirmações, a competência (g) se objetiva como um meio de aprimorar o processo de administração da escola a partir dos resultados obtidos e, nesta perspectiva,

reproduz os fundamentos do Controle Estatístico da Qualidade Total (CEQT) que subjaz a política de **Qualidade Total** do Banco Mundial, colocando o fracasso escolar dos homens-discentes como algo estritamente individual totalmente descontextualizado dos efeitos do sociometabolismo imposto pelo capital.

No que diz respeito à competência (g) é importante ressaltar, ainda, que a cada período histórico do desenvolvimento sócio-econômico encontramos concepções de educação e de avaliação a eles correspondentes que respondem a demandas e percepções de mundo tendo como base a concepção da classe dominante se estabelecendo como hegemônica. Esta, como afirma Mészáros (2004), “tem o poder de determinar o que considera legítimo, pois controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade” (p. 59).

O **Projetão-AM** não só corrobora o princípio avaliativo que prioriza os resultados finais em detrimento daqueles obtidos durante o processo, assim como não considera as etapas do processo nem os instrumentos de avaliação que supostamente valoram a qualidade da educação escolar. Ou seja, o que interessa para essa concepção ideológica de qualificação da educação pública é a máxima quantidade de homens-discentes formados a um baixo custo para que os mesmos possam se adaptar aos ditames da sociedade capitalista.

O processo de transplantação da **Qualidade Total** do âmbito produtivo-empresarial para o campo das políticas públicas educacionais, em geral, e da administração escolar, em particular, alcançaram todos os processos administrativos e pedagógicos do contexto escolar, inclusive o da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Isso significa que a escola deve produzir com eficiência e eficácia, o máximo de homens-discentes, enquanto mão-de-obra, para o mercado de trabalho com o mínimo de custo.

O que se pode afirmar a esse respeito é que a avaliação, desde o seu nascedouro até nos tempos de capital globalizado, continua exercendo um importante papel no processo de controle social e distribuição das contingências. O que o processo de avaliação imposto pelo **Progestão-AM** expressa ao final de cada ano letivo é a expressão estatística da pedagogia da exclusão, ou seja, uma sociedade dividida entre competentes e incompetentes. Daí porque Noronha (2002) afirma que

[...] a diferenciação escolar é [...] uma necessidade do capitalismo. Os testes, os sistemas de seleção, de orientação vocacional e educacional, os certificados, os exames nacionais, podem ser caracterizados como sendo mecanismos legítimos de seleção. Em geral, se aceita a avaliação como um fato [dado], sem se questionar suas bases históricas e funcionais. Até se questionam os modos pelos quais ela se realiza, no entanto ela em geral é aceita porque [...] existe bem sedimentada uma cultura de avaliação (CASTANHO, 2000, p. 13). [...] Os mecanismos de controle e seletividade operados através da avaliação acabam por sofrer,

portanto, a influência do modo como a sociedade produz e organiza sua distribuição de bens, entre eles, a educação (p. 66).

É um contra-senso afirmar que a ação-reflexão-ação é um princípio desencadeador do desenvolvimento de competências subordinadas ao capital. Isso porque o próprio do princípio dialético fundado na ação-reflexão-ação é negar, num primeiro momento, as sínteses fetichizadas que são construídas e reproduzidas a partir do constructo ideológico da pedagogia das competências e, num segundo momento, negar toda e qualquer ação proveniente dos efeitos do tarefismo induzido sobre os homens-docentes.

O próprio do tarefismo induzido é ordenar as ações do homem-docente em torno de um conjunto de técnicas voltadas para a máxima produtividade escolar de homens-discentes com o mínimo de custos. O tarefismo induzido é típico de um processo de coisificação que produz homens-discentes com baixa quantidade de competências e habilidades laborais que os possibilita exercer uma cidadania fetichizada com quase nenhuma reflexão crítica sobre o sistema produtivo do capital.

O tarefismo induzido é trazido à existência pela atividade alienada que é imposta por meio do uso da tecnologia que subjaz ao estatuto epistemológico do **Progestão-AM** sobre o trabalho executado pelo homem-docente tornando-o ainda mais abstrato do que antes de sua aplicação. Neste sentido, podemos afirmar que o tarefismo induzido é a mais nova conexão entre o estranhamento imposto pelo uso da **Qualidade Total** sobre o processo de trabalho docente e o sistema do dinheiro.

A verdadeira práxis é reflexão e ação dos homens-docentes, dos homens-discentes e dos homens-dirigentes sobre o mundo para transformá-lo de acordo com suas necessidades tanto coletivas quanto individuais e a partir de suas potencialidades. Sem a autêntica unidade dialética subjetividade mais objetividade é impossível superar a contradição que se estabelece entre opressor-oprimidos. Portanto, o aprender fazendo alienado é um princípio da pedagogia da adaptação imposta pelo **Progestão-AM**.

O aprender fazendo é um princípio pedagógico alienado as concepções produtivistas e racionalistas da **Qualidade Total** que adapta os homens-docentes, os homens-discentes e os homens-dirigentes ao sistema produtivo do capital, impossibilitando-os de compreender os detalhes da realidade do sistema de relações no qual a unidade dialética entre o ser, o fazer e o estar fazendo estão inseridos, bem como da inserção crítica destes homens sobre a realidade que os oprime.

O próprio processo de reestruturação do sistema produtivo do capital impôs novas condições materiais e espirituais de alienação aos trabalhadores que se materializaram sobre o manto do discurso hegemônico da qualidade. Não há exagero dizer que a busca pela suposta **Qualidade Total** nos vários microcosmos do sistema global do capital gerou um novo ciclo de exploração da mais-valia relativa que incorporou o sistema oficial de educação escolar ao processo de valorização do próprio capital.

É evidente que o referido novo ciclo de exploração da mais-valia relativa imposto pela reestruturação do sistema produtivo do capital não se restringe ao trabalho executado nas fábricas, indústrias, escritórios, bancos etc., mas incorpora a totalidade do trabalho social e do trabalho coletivo assalariado. Este novo ciclo de exploração da mais-valia relativa institui um processo de enformação que mescla o conhecimento científico ao laborativo. É por isso que o aprender fazendo é uma dimensão do próprio tarefismo induzido.

Se o processo de formação fundamentado no aprender fazendo nega toda e qualquer correlação que liga o particular (ou seja, tanto a atividade do homem-docente quanto a do homem-dirigente) ao universal (a estrutura que coage e explora o trabalho assalariado pela compulsão da economia). Portanto, é um sofisma afirmar que ação-reflexão-ação se coaduna ao aprender fazendo, tendo em vista que o tarefismo induzido é a maximização da utilidade dos homens-docentes e dos homens-dirigentes.

O caráter apologético do discurso da gestão participativa voltada para a qualidade da educação que subjaz toda a extensão do estatuto epistemológico do **Progestão-AM** não altera sequer minimamente as mediações impostas pela estrutura de comando político do capital que explora e extrai o trabalho excedente. O discurso da gestão participativa consubstanciado pelo da convivência democrática é um modo de estruturar as jornadas de trabalho de acordo com as exigências da auto-reprodução ampliada do capital.

É por esta razão que o processo de formação fundado no aprender fazendo e voltado para a gestão democrática transforma-se num verdadeiro processo enformação dos homens-docentes e dos homens-dirigentes, pois institui as condições materiais necessárias para que o trabalho mercantilizado e homogeneizado destes sujeitos satisfaça a importantíssima condição de integrar o momento estranho da troca de tempo de trabalho por capital com as exigências reprodutivas vitais do processo de produção de excedente.

O processo de formação que estabelece a gestão democrática e participativa nos processos pedagógicos e administrativos da escola é um modo fetichizado de administrar a relação entre capital e trabalho docente, com uma tendência mistificadora de ocultar a coerção implacavelmente dominante sobre o homem-docente, que aparece como uma coisa normal e

sob a aparência enganadora de um arroubo participacionista nunca antes visto na história da educação escolar pública.

O que se pode afirmar é que a superestrutura do **Progestão-AM** institucionaliza as condições essenciais para que o capital desempenhe o comando objetivado e alienado sobre o trabalho docente. Isso porque os princípios da gestão democrática e da gestão participativa dos processos administrativo-pedagógicos da escola se materializam de um modo que nem o homem-dirigente, agora denominado de gestor escolar, e nem o homem-docente possuem condições materiais de compartilhar poder com o capital.

O verdadeiro processo de formação que se materializa como consequência da ação-reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico é aquele em que o homem-docente não só domina a técnica (o fazer) e o saber científico relacionado especificamente ao seu trabalho, mas também o método e a postura com a qual irá construir em diálogo com os homens-discentes, mediatizados pelo mundo e por intermédio da co-laboração, o grau de consciência necessário para materializar a práxis social que os desalienará.

É notoriamente evidente que o processo de formação do homem que se materializa como consequência da ação-reflexão-ação mediatizado pelas coisas do mundo caracteriza-se por ser aquele no qual e pelo qual o docente e o dirigente descobrem intencionalmente durante o intenso processo de colaboração os númenos sociais pelos quais se processa a exploração e a alienação de que são vítimas. Neste sentido, Pinto (2005) nos ensina que

[...] os atos intencionais, pelos quais a consciência se dirige ao mundo e nele encontra a possibilidade de concretizar seus intuítos, vão gerando as técnicas, materializadas em instrumentos e máquinas, e ao mesmo tempo dotam o ser humano da representação de si, de suas ações, as quais, compreendidas e ordenadas pela sistematização imposta para efeito de memorização, vem a ser o que se chama método (p. 361).

O processo de formação construído com base no princípio dialético da ação-reflexão-ação não só possibilita que a ação dos homens-docentes sobre a concreticidade fetichizada se faça co-intencionalmente desveladora das verdades, mas também desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas impostas pelo sistema alienante do capital sobre o homem e suas necessidades. O próprio da ação-reflexão-ação do homem-docente sobre a concreticidade fetichizada é desopacizar a perversidade da lógica do capital.

O caminho que a consciência do homem-docente faz por meio do raciocínio tentando compreender a concreticidade fetichizada não pode ser resumido a um cabedal semântico de

conceitos sedutores que se relacionam biunivocamente para esconder a perversidade que se esconde por traz da lógica que atrela o tempo de trabalho do homem e suas necessidades ao processo de acumulação e expansão do capital. É neste sentido que a ação-reflexão-ação dos homens-docentes se torna práxis revolucionária.

Só assim é que a ação dos homens-docentes com os homens-discentes sobre o mundo se dá de maneira consciente e, por isso, está consubstanciada pela reflexão destes de querer ser mais, mais do que meros repetidores de conhecimentos prontos e acabados, manipuladores de ferramentas pedagógicas sofisticadas e meros executores de tarefas que os transformam em carcaça do tempo. O processo que se materializa como ação-reflexão-ação do homem sobre o mundo é um retorno ao processo de hominização.

O processo de hominização não pode ser reduzido à formação de homens-discentes competentes, habilidosos e empregáveis sob pena de se ter na verdade a materialização de um processo de coisificação no qual alguns são reduzidos a mera quantidade de competências e habilidades laborais que colocadas a serviço do capital integram os chamados mecanismos sociais de exploração do trabalho excedente. O **Progestão-AM** dá continuidade ao processo de formação de força de trabalho supérflua.

O processo de desenvolvimento das múltiplas dimensões do homem, aquilo que entendemos serem as qualidades mobilizadas durante o processo de resolução da contradição fundamental é aquela que se estabelece entre os homens, não só possibilita o domínio das técnicas ligadas à ação construtiva do homem sobre o mundo, transformando-o conforme suas necessidades coletivas e individuais, mas também a possibilidade concreta de refletir e criticar a realidade que o torna uma mera mercadoria (força de trabalho).

Isso não é suficiente. É certo que somente isso não é condição para a materialização do processo de transição para o comunismo e, posteriormente, para o socialismo em todos os cantos do mundo. Resta-nos concentrar nossos esforços na dissolução do Estado capitalista, cuja essência está na propriedade privada, e, por conseguinte, na redução gradual do capital para si (fundado no valor-de-troca) para o capital em si (fundado no valor-de-uso), condições essenciais para a materialização do socialismo concreto.

Quando o homem-docente está sujeito ao tarefismo induzido fruto, conseqüência, da utilização do estatuto da **Qualidade Total** sobre o processo pedagógico e, por conseguinte, sobre o fazer pedagógico, perde o controle e a direção dos processos relacionais que ocorrem entre este e os homens-discentes. Tudo se resume a produtividade escolar, ou seja, a máxima quantidade de homens-discentes que são aprovados de um ano letivo para o outro sem que os mesmos tenham o mínimo de qualidades desenvolvidas.

Afirmar que o processo de formação de gestores escolares instituído pelo **Progestão-Am** é capaz de desenvolver e/ou construir competências e habilidades mediante a combinação imiscível entre o princípio dialético ação-reflexão-ação e aprender fazendo é um argumento concebido com o objetivo de produzir a ilusão da verdade. Os sofistas que sustentam seus argumentos cientificistas na falaciosa superestrutura da sociedade do conhecimento são os mesmos que se encantaram pelos aforismos da teoria do **Capital Humano**.

O aprender fazendo quando relacionado à materialização da produção de trabalho excedente é a manifestação maior da demagogia neoliberal no campo educacional. É por isso que compreendemos que o processo de formação continuada de gestores escolares instituído pelo **Progestão-Am** está mais para a enformação dos homens-docentes e dirigentes escolares numa condição extremamente fetichizada pelo sofisma neoliberal da qualidade expresso no estatuto epistemológico da **Qualidade Total**.

O estatuto epistemológico do **Progestão-AM** postula que todos os princípios do projeto pedagógico estão relacionados a busca da eficiência entendida como qualidade. Esta qualidade se manifesta em cada atividade individual e/ou coletiva que ocorre dentro e fora do ambiente escolar. No **Progestão-AM** o projeto político pedagógico não se configura como um avanço significativo na reflexão sobre as potencialidades transformadoras que o trabalho docente pode oferecer, mas como um meio de produzir trabalho excedente.

O estatuto epistemológico do **Progestão-AM** postula que a jornada de trabalho dos trabalhadores docentes seja decomposta em horas-aula e em horas-atividade (atividades extra-classe ou horas de trabalho pedagógico). Neste sentido, a qualidade do processo de trabalho pedagógico possui relação com o modo como o administrador escolar emprega os conceitos supracitados para organizar às várias atividades que o trabalhador docente tem de realizar dentro e fora do ambiente escolar.

Se considerarmos que a pedagogia das competências ancora-se na concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, adequando os indivíduos ao contexto no qual a **Qualidade Total** contribui para que o eixo da acumulação do capital passe a depender mais do aumento da capacidade produtiva do trabalho do que da exploração do trabalhador. Portanto, o **Progestão-AM** materializa a transformação da submissão do trabalho docente de subsunção formal para subsunção real.

O processo de transformação da submissão do trabalho docente de subsunção formal para subsunção real instituído pelo estatuto epistemológico do **Progestão-AM** faz com que o trabalhador docente seja transformado num tarefista flexível e perca toda a potencialidade concreta e emancipatória do seu fazer pedagógico tendo em vista que este perde a capacidade

de elaborar seus conteúdos, de planejar suas atividades, de escolher sua metodologia e sua postura teórica.

O tarefismo induzido instituído pelo **Progestão-AM** é o resultado da avassaladora quantidade e qualidade de princípios e protocolos ordenadores do ohnismo expressos na filosofia da **Qualidade Total** que são utilizados para controlar o processo de trabalho docente pelas múltiplas condições que se materializam pela desespecialização profissional do homem-docente. Nestas condições, o homem-docente corporifica o tarefista flexível que é fruto de sua consciência alienada pela contradição vivida na situação concreta.

De qual situação concreta estamos falando? O tarefismo induzido surge quando o capital submete o trabalho docente (e seu portador) a multiplicidade de habilidades unificadas pelo trabalho flexível e refletidas inteiramente na consecução de um fim em si mesmo. Por isso, a racionalização imposta pela **Qualidade Total** sobre o processo de trabalho docente tanto serve para medir a eficiência do sistema pela produtividade quanto para empobrecer o homem-docente.

O tarefismo induzido é a quantificação redutiva e reificante que traz conseqüências para o exercício empobrecido do trabalho docente, pois aliena as condições sociais e o aspecto qualitativo da ação produtiva do homem-docente ao capital, tornando o trabalhador docente escravo da técnica não elaborada por ele contida no estatuto epistemológico da **Qualidade Total**. Neste sentido, Marx (apud MÉSZÁROS, 2003):

Se a mera **quantidade** do trabalho funciona como medida do valor sem qualquer consideração para com a **qualidade**, isto pressupõe que o trabalho simples se tornou o pivô da indústria. Pressupõe que o trabalho foi equalizado pela **subordinação do homem à máquina** ou **pela extrema divisão do trabalho**; que os **homens são obliterados pelo seu trabalho**, que o pêndulo do relógio se tornou uma medida tão acurada da atividade relativa de dois trabalhadores como o é da velocidade de duas locomotivas. Portanto, não devemos dizer que a hora de um homem vale a hora de outro homem, mas, sim que o homem durante uma hora vale tanto quanto outro homem durante uma hora. Tempo é tudo, **o homem é nada**; ele é, na melhor das hipóteses, **carcaça do tempo**. A **qualidade** não mais importa. A **quantidade** sozinha decide tudo; hora por hora, dia por dia (p. 615) (grifo nosso).

Por outro lado, a aplicação dos princípios racionalistas e ideológicos que subjazem à superestrutura cognominada de **Qualidade Total** sobre o processo ensino-aprendizagem dos homens-discentes é a materialização de um processo de produção e auto-reprodução de cidadãos supostamente competentes, flexíveis, empregáveis e produtivos como corolário da multiplicação sem fim da riqueza alienante e reificada do capital. É um processo que revisita

as essencialidades da teoria do Capital Humano.

O que subjaz a filosofia da **Qualidade Total**? Do ponto de vista histórico e material, a teoria da **Qualidade Total**, cuja essência está ancorada no ohnismo, surge num momento do sistema produtivo do capital caracterizado primeiro, por um processo de valorização obtido pela fragmentação diversificada e completa degradação tanto do trabalho como do trabalhador assalariado e, segundo, por um sistema de produção de mais-valia que toma como referencial inovador e acumulador o conhecimento.

O processo de transplantação da **Qualidade Total** do mundo produtivo-empresarial para o campo da produção espiritual se consubstanciou por um processo de internalização do pensamento neoliberal sustentado pelo discurso do Estado mínimo, da qualidade e da gerência da **Qualidade Total** na educação escolar pública devido à falta de produtividade e esforço dos docentes e dirigentes escolares, como consequência de métodos atrasados e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos.

O processo de transplantação ideológica dos pressupostos da teoria da **Qualidade Total** do âmbito produtivo-empresarial para o âmbito escolar como epistemologia da técnica para a produção de excedente de trabalho não foi considerado por nós neste trabalho como um

No ambiente onde ocorre o processo de produção de acumuladores de trabalho não-pago os critérios de qualidade que subjazem a filosofia da **Qualidade Total** são observados desde a aquisição de matéria-prima até o tempo de transporte das mercadorias até o local de realização do valor. Isso significa que para que o produto seja considerado de qualidade e, portanto, aprovado para o consumo se faz necessário que o critério qualidade seja observado em todas as etapas do processo de produção.

Ou melhor, enquanto que no âmbito empresarial o critério qualidade é tomado como referência para a melhoria das coisas relacionadas ao processo de produção da mercadoria, no ambiente escolar o critério qualidade é observado apenas na quantidade de homens-discentes aprovados ao final de cada ano letivo. Não é considerada nem a qualidade das condições de trabalho dos homens-docentes, dos homens-dirigentes e dos homens-discentes, nem muito menos a qualidade do processo pedagógico.

É por isso que pôr a máxima quantidade de homens-discentes por sala de aula, bem como impor ao homem-docente uma dupla jornada de trabalho são ações que guardam relação biunívoca com critérios ligados à produtividade (e ao consumo). Tais ações não contribuem efetivamente com a qualidade de um processo de escolarização que contribua tanto com a formação de valores para a cidadania quanto com a construção de competências e habilidades cognitivas para o mundo do trabalho.

O racionalismo pedagógico fundado na eficiência do ensino que apresenta relação mútua com àquele observado no processo de produção industrial e, por conseguinte, imposto à educação escolar dos trabalhadores é a própria manifestação da produção de um estado de réplica tão próximo do original que a diferença com este se torna quase imperceptível. O racionalismo da política da **Qualidade Total** não é outra coisa senão o meio ilusório mediante o qual os homens de negócios impõem seus valores às minorias.

O processo de transplantação dos conceitos-chaves do mundo produtivo-empresarial relacionados à produtividade como política de qualidade para os processos pedagógicos que ocorrem no sistema oficial de educação escolar tem firmes raízes no processo de circulação do capital. O processo mascara e fetichiza, destrói a capacidade criativa e revolucionária do homem-docente ao mesmo tempo em que transforma o espaço escolar e explora a capacidade de trabalho por meio do simulacro da **Qualidade Total**.

Por intermédio do referido mecanismo, o capital flexível não só possibilitou a criação de uma nova filosofia de organização e exploração da força de trabalho e do desejo humanos para obter mais lucro, mas também produziu, por meio de um processo de inculcação de valores, de práticas e de uma adesão inerradicável à ordem social estabelecida, um novo nexo

entre o dinheiro e a lógica da circulação do capital. O âmago desse novo ciclo de mais-valia relativa é composto por múltiplos simulacros.

O panorama ontológico produzido pela combinação dos múltiplos simulacros que mimetizam as condições de acumulação flexível do capital não tem precedentes na história da humanidade – ao menos no seu grau de pluralismo. O processo de resistência proveniente dos movimentos socialistas e dos trabalhadores perdeu temporariamente a capacidade histórica de um vir-a-ser revolucionário por influência desse movimento universalizante do capital. Neste sentido, HARVEY (1998), nos ensina que

[...] hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente, como um simulacro. O entrelaçamento de simulacros da vida diária reúne no mesmo espaço e no mesmo tempo diferentes mundos (de mercadorias). Mas ele o faz de tal modo que oculta de maneira quase perfeita quaisquer vestígios de origem, dos processos de trabalhos que os produziram ou das relações sociais implicadas em sua produção (p. 271).

O simulacro da **Qualidade Total** na educação pública ganha fórum de legitimidade num momento em que o trabalho-mercadoria, tanto o de caráter predominantemente muscular como o de tipo acentuadamente intelectual, pode se realizar de maneira bastante diversificada a fim de superar o conflito entre capital e trabalho pelo consenso, pelo envolvimento ou pela lógica da colaboração. Os discursos oficiais que se pautam na noção de competência para a empregabilidade são centrais para a validade desses corolários.

Nesse contexto, o modo de regulação que se origina do consentimento ativo dos governados consiste em adequar o comportamento dos indivíduos ao funcionamento de um regime de produção consubstanciado por um processo de contração dos espaços associativos construídos em torno das questões fundamentais de classe, bem como na redução significativa da participação da escola como um dos lócus que contribui para a formação da consciência de classe e da construção de uma nova concepção de mundo.

Observamos que a lógica do discurso apologético da qualidade, aqui entendida como a fantasmagoria da produtividade, incorpora alguns elementos essenciais da teoria do Capital Humano. Isso se justifica porque o aumento da exploração de trabalho excedente absoluto e de trabalho excedente relativo está em função do adequado desenvolvimento e utilização das competências cognitivas e habilidades laborais dos trabalhadores sob um determinado regime de cooperação (e coerção) mediado pela tecnologia.

O discurso da gestão democrática que subjaz a política da **Qualidade Total** imposto

pelo Banco Mundial (e consortes) se reduz basicamente a transformar a participação política dos homens-docentes, dos homens-discentes e, também, dos homens-dirigentes à condição de homologadores de decisões. Ou seja, a atitude crítica e interrogadora dos sujeitos escolares perante as instituições é solapada pelo processo de exploração. Eis outro aspecto do simulacro da **Qualidade Total** na educação.

Se outrora a educação de baixa qualidade proporcionada às camadas populares pelo Estado de Bem-Estar Social fora consubstanciada negativamente por altas taxas de evasão e repetência, hoje a solução oferecida pelo mecanismo de progressão parcial e pelo processo de facilitamento da aprovação pela via da coerção dos trabalhadores da educação não resolveu a problemática da qualidade da educação, apenas mascarou-a. Este é outro aspecto do simulacro da **Qualidade Total** na educação.

É um paradoxo. Quando justamente os homens-docentes e os homens-dirigentes são convidados a participar das decisões que dizem respeito à melhoria da qualidade na educação, estas já estão previamente definidas por comissões de especialistas locais ou estrangeiros de maneira que a dimensão positiva da participação se esvai em pura ilusão e perversidade. É por isso que o **Progestão-AM** é por nós considerado a materialização episódica da perpetuação do simulacro da **Qualidade Total** na educação.

Se fizermos uma digressão histórica pelos estudos acadêmicos realizados no Brasil sobre a temática supracitada podemos inferir que o messianismo¹²¹ pedagógico da retórica

¹²¹ O messianismo pedagógico neoliberal na educação repousa sobre um discurso apologético e apoteótico que induz os oprimidos a acreditarem que por meio da utilização tecnológica dos novos procedimentos de gerenciamento da epistemologia da técnica da **Qualidade Total** todos os problemas referentes à produtividade, a competitividade e a qualidade da educação escolar serão resolvidos como um passe de mágica. O deslocamento que se inicia com a “desintegração da promessa integradora” (GENTILI, 2002) e que se perpetua até a construção da nova esperança que repousa sobre a empregabilidade é marco histórico no qual surge o referido messianismo pedagógico. O papel da escola na sociedade do conhecimento, a função promotora da avaliação no processo ensino-aprendizagem, o ideário de êxito para a empregabilidade e a função redentora da gestão da qualidade ganham destaque na base teórico-metodológica do messianismo pedagógico neoliberal da **Qualidade Total**. O estatuto epistemológico do **Progestão-AM** considera que a boa escola é “aquela que promove a aprendizagem de todos os seus alunos e lhes assegura uma trajetória de sucesso. Essa meta pode ser atingida se você contar com subsídios efetivos que possam ajudá-lo a transformar a intenção em realidade. Este módulo pretende cumprir essa função, relembando alguns aspectos pedagógicos tidos como centrais para se fazer uma gestão escolar em que a prioridade esteja na construção, por parte dos alunos, de novas e mais elaboradas forma de pensar, sentir e atuar, principal razão de ser na educação” (GROSBAUM, 2001, p. 7). Uma das estratégias do messianismo pedagógico neoliberal e impactar os oprimidos por meio de discursos sedutores e catalisadores do afeto e do sentimento para que o processo de cooptação possa se efetivar suficientemente coerente com o constructo ideológico fundado no envolvimento e engajamento dos docentes, discentes e dirigentes escolares para a construção de um novo fetiche, uma suposta **Qualidade Total**. Neste sentido, a propaganda é um dos instrumentos usados pelo messiânico pedagógico neoliberal para fundar a consciência mítica que a educação escolar resolverá as contradições que subjazem ao sistema produtivo do capital e, principalmente, que o ensino de qualidade nela praticado proporcionará a construção de competências e habilidades para a empregabilidade a partir de um processo ensino-aprendizagem motivacional pelo qual o homem-discente “perceba que é capaz de aprender, preparando-se para continuar aprendendo” (GROSBAUM, 2001, p. 25). O messianismo pedagógico neoliberal da **Qualidade Total** do aprender a aprender é uma maneira sutil que a burguesia encontrou para instituir um novo processo de internalização dos seus valores. Dessa maneira também pensa Noronha (2002) quando diz que “a pedagogia burguesa, ao estabelecer as diferenças e os lugares de cada um na sociedade, colocava a ênfase ora no ensinar (racionalidade formal), ora no aprender (racionalidade técnica), com suas expressões correspondentes: escola tradicional, escola nova ou tecnicista. Em qualquer dessas formas, contudo, o que se mantém constante é o caráter conservador da escola (única e diferenciada), bem como a separação entre o pensar e o fazer, entre a concepção e a execução, entre a teoria e a prática” (p. 67).

neoliberal da **Qualidade Total** em educação aparece num primeiro momento incorporando ao modelo de administração escolar os fundamentos do Controle da Qualidade Total (CQT). Sob o manto do fracasso escolar o modelo do CQT desvalorizou as dimensões teórico-conceituais e político-sociais da educação, introduzindo uma sistemática de padronização.

O processo de reestruturação da educação escolar que ocorreu a partir da década de 90 se consubstanciou aos fundamentos do CQT a partir de quatro eixos: (1) administração centrada nos princípios do ohnismo; (2) ênfase na qualidade entendida como quantificação dos resultados escolares no intuito de mensurar a produtividade escolar numa perspectiva de atendimento ao binômio custo-benefício; (3) reorganização do trabalho docente apoiada na maximização das taxas de ocupação dos docentes e da (4) avaliação.¹²²

O fundamento do Controle da Qualidade Total (CQT) que serviu como postulado para a reestruturação da educação escolar se materializou nas escolas por meio do Controle Estatístico da Qualidade Total (CEQT). Isso ocorreu porque o Plano de Qualidade Total em Educação (PQTE, 1990) que implantou, pioneiramente, a reestruturação é um desdobramento do Plano Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PQTE, 1990). O CQT é uma técnica empresarial que organiza o trabalho na busca da mais-valia.

Como o CQT viabiliza a produção de mais-valia? O que se pode dizer a esse respeito é que o CQT reorganiza o trabalho escolar por meio de um conjunto de técnicas e ferramentas prontas que devem ser assimiladas por todos os trabalhadores (inclusive os administradores da escola) e aplicadas no processo de trabalho, de maneira bastante pragmática e mecânica, sem grandes envolvimento intelectuais. O autogerenciamento é o novo fetiche de humanização da atividade produtiva.

¹²² O **Progestão-AM** reproduz os ajustes propostos pela política de **Qualidade Total** do Banco Mundial. Os elementos que compõem essa política “implicam redução do gasto público; redução de programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal; e mecanismo de desregulamentação para evitar intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). A noção de privado (e as privatizações) é glorificada como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, antieconômicas e como desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno” (TORRES, 2002, p. 116). O cerne da política de **Qualidade Total** do Banco Mundial na educação escolar reside no silogismo: a educação eficiente é a educação mais barata. O concreto real relacionado à competência (g) (v. p. 210) só pode ser entendido quando levantamos às seguintes questões: (a) De que maneira o **Progestão-AM** propõe que tanto o administrador escolar (gestor) em conjunto com a equipe gestora quanto os docentes interpretem e avaliem os desempenhos escolares dos discentes? (b) Quais os pressupostos e princípios norteadores do processo de avaliação da aprendizagem escolar? (c) Essa postura de avaliação (que se diz inovadora) rompe com aquela praticada pelos modelos de gestão fundados no paradigma da Qualidade Total implantados pela SEDUC em 1997 (Gestão pela Qualidade Total – GQT) e no ano de 2000 (Programa de Excelência na Gestão Escolar do Amazonas – PEGEAM)? (d) Como interpretar os resultados escolares, como por exemplo, o da evasão escolar sem considerarmos que os homens-discentes estão inseridos numa formação social onde o capital atua com uma força incontrolavelmente metabolizadora sobre as necessidades deste enquanto seres heterótrofos?

O CQT é uma estratégia de gerenciamento na qual as decisões são tomadas de cima para baixo (*top-down*). Isso significa que as questões referentes à política e as metas da educação escolar são elaboradas por técnicos das SEE com base na concepção ideológica de formação do homem e na quantificação racionalista imposta pela política de **Qualidade Total** do Banco Mundial. O CQT só é o controle total porque assegura a total parceria entre capital e trabalho pela fragmentação entre concepção e execução.

O Controle da Qualidade Total (CQT) postula por intermédio de sua superestrutura política, cultural e ideológica que os problemas da educação escolar são resolvidos apenas com boa vontade, o envolvimento de todos os sujeitos escolares, com o uso do gerenciamento eficiente do Controle Estatístico da Qualidade Total (CEQT) e o emprego das técnicas de controle do processo de trabalho docente e avaliação dos resultados (desempenhos cognitivos dos discentes) por meio de provas padronizadas.

O messianismo pedagógico que subjaz ao CQT postula, ainda, que a qualidade da educação escolar entendida como quantificação dos desempenhos cognitivos dos discentes em provas padronizadas mensura o êxito dos discentes e a produtividade do ensino oferecido pela escola numa perspectiva de atendimento ao valor que subjaz o binômio custo-benefício. O emprego do CQT no sistema oficial de educação é a ofensiva antidemocrática contra a escola pública e o direito à educação das maiorias.

O messianismo pedagógico que subjaz ao CQT que surge sob o manto insofismável do fracasso escolar é a demonstração cabal de que o capital impõe aos sujeitos escolares um novo processo de internalização. Nesse sentido, a transplantação ideológica é um subterfúgio para disciplinar os sujeitos para que seu raciocínio desenvolva-se consoante a cultura da qualidade fundada na **Qualidade Total** e, assim, formar novos hábitos e aptidões psicofísicas ligadas aos novos métodos de produção de trabalho excedente.

É o caso de indagarmos: quais os efeitos do messianismo pedagógico que subjaz ao CQT sobre o homem-discente? Na verdade, a transplantação ideológica da **Qualidade Total** como *ethos* do messianismo pedagógico neoliberal subordina os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas. Esta estratégia cumpre uma dupla função histórica: reduz o processo educativo a formação de Capital Humano e racionaliza o trabalho docente ao tarefismo induzido.

O processo de mudança nas relações sociais escolares, infligido pela lógica do valor-de-troca agravou a desigualdade social, pois segundo a lógica do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado, reforçando o discurso privativista que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo

educacional. Em outras palavras, metamorfosear a educação escolar pública em mercadoria agrava a situação daqueles que já estão excluídos.

O messianismo pedagógico expresso no **Progestão-AM** é uma nova ideologia que se inscreve na formação da subjetividade do trabalhador docente e a um processo a-histórico comprometido com a construção de um novo processo de alienação no qual o pensar e pelo qual o agir se fazem consubstanciados segundo a lógica dos conceitos operativos da superestrutura cognominada sociedade do conhecimento, visando essencialmente negar a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

O processo de alienação imposto pelo **Progestão-AM** aos docentes, discentes e dirigentes escolares do sistema público de educação escolar do Estado do Amazonas combina os conceitos da sociedade do conhecimento com os conceitos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos da teoria da libertação do educador Paulo Freire numa verdadeira epopéia pedagógica da negação da negação. É, portanto, uma mistura de conceitos que hora libertam e ou que hora alienam e em cujo cerne está a **Qualidade Total**.

É a mistura imiscível entre alienação e libertação. Daí porque entendemos que o **Progestão-AM** é a síntese da política fundada na **Qualidade Total** expressa tanto no GQT (1997) quanto no PEGEAM (2000) implantados pela SEDUC no sistema oficial de educação do Estado do Amazonas, haja vista que ambos os programas desconsideraram as recomendações neoliberais sobre **Qualidade Total** na educação que subjazem no texto da Lei N.º 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999).

É um contra-senso combinar intencionalmente no processo de formação dos homens-docentes e dos homens-discentes a práxis ontológica ação-reflexão-ação com os fundamentos da tecnologia cognominada de **Qualidade Total**. Isto porque a práxis educativa é reflexão e ação dos homens-docentes e dos homens-discentes sobre o mundo para transformá-lo. Sem a práxis educativa, é impossível a superação da contradição que se põe entre o opressor e os oprimidos, nem tampouco àquela que lhes impõe o próprio capital.

O determinismo tecnológico que subjaz a aplicação consciente dos fundamentos da epistemologia da técnica da **Qualidade Total** sobre as relações sociais que ocorrem entre os sujeitos escolares impede-os de se inserirem criticamente sobre a realidade opressora que os aliena, objetivando-a e atuando sobre ela. O processo de alienação que se impõe aos homens-docentes pelo determinismo tecnológico da **Qualidade Total** que submete o trabalho docente se reflete nos homens-discentes.

Se, por um lado, a tecnologia da **Qualidade Total** privou o trabalhador docente do controle sobre o processo de trabalho e capturou sua subjetividade para o projeto hegemônico

neoliberal, por outro lado, os conceitos da pedagogia das competências que subjazem a ela defendem uma aproximação linear entre o aumento da qualificação dos homens-discentes, a diminuição da pobreza e a desigualdade social. O **Progestão-AM** é um retorno aos elementos básicos do messianismo pedagógico que imperou a partir dos anos 60.

O messianismo pedagógico imposto pelos acordos MEC/USAID e BIRD no período da Ditadura Civil-Militar que se consubstanciava no projeto hegemônico desenvolvimentista utilizado pelos Estados Unidos nas relações internacionais agora é reproduzido novamente sobre outro escopo: os conceitos operativos da superestrutura sociedade do conhecimento. O controle de qualidade de desempenho dos egressos da escola é o ponto de convergência entre o **Progestão-AM** e os acordos supracitados.¹²³

O determinismo tecnológico que circunscreve o processo de formação dos novos dirigentes escolares aos fundamentos da epistemologia da técnica da **Qualidade Total** é um novo processo de formação acrítico que impede que os homens-dirigentes vejam a si mesmos e aos homens-discentes na sua totalidade, no seu quefazer-ação reflexão que sempre se dá no mundo e sobre ele, como nos ensina Freire (2002). O determinismo tecnológico que os aliena também se reflete nos homens-discentes.

O estatuto epistemológico do **Progestão-AM** estabelece que a função da escola básica na sociedade do conhecimento deve ser, segundo Penin (2001), um “meio para atingir a finalidade de desenvolver o educando de maneira plena, de preparar-lhe para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (p. 45). É necessário dizer que preparação para o trabalho e preparação para o mundo do trabalho são coisas extremamente diferentes.

¹²³ O processo de internalização fundado na mistificação ideológica do capitalismo positivista tem início nos anos 60 quando o governo brasileiro, na pessoa do Sr. Roberto Campos, entrega o planejamento da educação brasileira aos técnicos da USAID com o objetivo ideológico de impor à educação escolar a mesma eficiência instrumental do aparelho econômico a partir dos instrumentos de controle de qualidade dentro dos conceitos de Análise de Sistema, do Ensino por Objetivo e da Instrução programada. Recorda-nos Arapiraca (1982) que a *United State Agency for International Development* (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional) desenvolve com o Brasil na década de 60/70 uma série de acordos para financiamento da modernização da educação pela internalização da filosofia pedagógica neocapitalista que tinha como real intenção transformar a educação em um bem econômico no intuito de reificar os indivíduos em detrimento da classe, minimizando a contradição social básica entre capital e o trabalho. Nessa propositura as Escolas Polivalentes foram criadas para preparar mão-de-obra diferenciada por um sistema de ensino expresso na pedagogia de aprender a fazer que “visa proporcionar ao aluno experiências que desenvolvam atitudes e capacidades de trabalho adequadas à preparação do jovem para a sociedade industrial em que vivemos” (CFE, parecer n.º 912/69). Como consequência disso, a educação ficou atrelada às exigências do capitalismo monopolista, ou seja, é a transformação da educação em mercadoria (sujeita à lei de oferta e procura) e a redução do sistema escolar à formação de recursos humanos para a indústria baseados em uma proposta tecnicista. Nesse sentido, o messianismo pedagógico que subjaz a ideologia do Capital Humano faz com que o processo de formação escolar de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do Brasil ocorresse de modo fragmentado, mutilando o processo de hominização os homens-discentes e roubando-lhes a capacidade de desenvolver uma cultura geral aliena a técnica, substantivando-os a meros executores de tarefas, incapazes de pensar a finalidade de seu fazer laboral e de construção de sua própria história. Nessa concepção ideológica de formação do homem para o trabalho, a educação reduz-se a escolarização massificada fundada no aspecto reproducionista da divisão capitalista do trabalho, organizada nas relações de dominação e submissão econômicas.

Ao afirmar que uma boa preparação para o trabalho significa conhecer e dominar as tecnologias da comunicação, assim como seu princípio científico é, sem sombra de dúvida, um avanço. Porém, resta-nos saber, primeiro, em qual direção vai esse avanço e, segundo, qual a dimensão e a extensão do conhecer relacionado a cada tecnologia, e, por fim, se o princípio científico é estudado com profundidade ao ponto de poder ser melhorado e adequá-lo as necessidades coletivas e individuais.

O que se observa é que no contexto do sistema produtivo do capital a tecnologia é utilizada como um meio para a obtenção da máxima quantidade tanto de trabalho excedente absoluto quanto de trabalho excedente relativo no menor tempo possível e, por conseguinte, com a menor quantidade de gastos empregados neste fim. Isso significa que o uso capitalista da tecnologia como mediação da exploração de trabalho faz com que a práxis produtiva dos homens não se unifique ao saber.

O uso pequeno que faz o capital do conceito da técnica nas relações sociais entre os homens, aquilo que constitui as múltiplas significações do que se tem chamado de tecnologia, não só estreita o campo de percepção do indivíduo sobre a realidade concreta, mas também diminui o grau de consciência do homem tanto sobre o ato produtivo quanto sobre a técnica a ele relacionada. Isso porque pertence à essência da técnica a função de humanizar o homem, pois reflete o processo da hominização.

O processo da hominização ocorre somente quando o homem-produtor tem plena consciência das dimensões do ato produtivo em si e das condições sociais que o engendraram. É neste sentido que Álvaro Vieira Pinto, no livro *Conceito de Tecnologia*, analisa histórico-dialeticamente o impacto do determinismo tecnológico sobre os homens nas relações sociais de produção orientadas pelo valor-de-troca. O processo da hominização da humanidade só ocorre sob a condição de liberdade dos produtores.

O estatuto epistemológico do **Progestão-AM** encerra os fundamentos e a direção para uma educação voltada para as necessidades do capital e administrada sob a égide da epistemologia da técnica da **Qualidade Total**. Esse estatuto exprime um excelente exemplo do comportamento da consciência opressora em sua atividade supostamente científica, na verdade inteiramente fantasmagórica. O exame histórico-dialético nos possibilitou entender os múltiplos sofismas que encobre.

Quanto mais analisamos os nuômenos sociais entre os sujeitos escolares em interação com a totalidade do sistema produtivo do capital compreendemos que a condição de alienação a que estão subjogados homens-docentes, homens-discentes e homens-dirigentes os fazem, ao mesmo tempo, oprimidos e opressores circunscritos ao novo ciclo de produtividade do capital

imposto sobre os processos tanto administrativo quanto pedagógicos dirigidos sob a égide da epistemologia da técnica da **Qualidade Total**.

É próprio de o capital subsumir a totalidade do trabalho ao tempo de circulação e expansão do próprio capital. O processo que impõe o conceito produtividade sobre o processo de trabalho docente não implica na total ausência de método por parte dos homens-docentes (e, também, dos homens-dirigentes), mas envolve a materialização de uma condição social que hipostasia a capacidade crítica e ideativa que é própria do homem-produtor na consecução dos fins que dão significado a atividade produtiva intencional.

Em todo nuômeno social imposto pelo capital reside um paradoxo. Isto porque o processo de hipóstase da consciência dos homens-docentes, dos homens-dirigentes torna-se o mesmo que tanto impulsiona as ações dialógicas destes indivíduos para a crítica superficial e ingênua da realidade historicamente criada (e fetichizada) que os oprime quanto os transforma em opressores dos homens-discentes no processo produtivo que lhes é imposto por meio das superestruturas oriundas da consciência hegemônica.

Segundo Bottomore (2001), “**na sociedade capitalista**, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas sociais, **mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente**” (p. 149) (grifo nosso). O fetichismo a que nos referimos reside no fato de inculcar na consciência dos oprimidos que o determinismo tecnológico da teoria da **Qualidade Total** é a solução para a problemática que envolve a qualidade na educação escolar pública do Estado do Amazonas.

O processo que impõe o conceito produtividade sobre o processo pedagógico perfila a práxis do homem-docente “em sua forma suja e sórdida de manifestar-se, mais utilitária que útil, evaporando-a como prática comunitária” (VÁZQUEZ, 1985, p. 109), pois a qualidade fetichizada como produtividade materializa-se como necessidade de uma realidade histórica que opaciza a crítica-prática e transformadora (a práxis) dos homens-docentes (na condição de oprimidos) desta mesma realidade opressora.

Outra dimensão do processo de aplicação consciente do conceito produtividade decorrente da anterior diz respeito à personificação comportamental que ocorre com aquele(s) indivíduo(s) que assumem a função dirigente escolar e, por conseguinte, passa a direcionar o seu agir de modo dominador (às vezes opressor) com relação aos outros indivíduos do corpo administrativo e docente que estão administrativamente subordinados a ele. O dirigente passa a reter em si a consciência hegemônica.

Isso significa que o seu pensar e o seu agir (agora reacionário) passam a refletir as diretrizes da superestrutura oriunda da consciência hegemônica e, a partir daí, exigir que os

homens-docentes passem a aprovar uma quantidade cada vez maior de homens-discentes, sem que seja levada em consideração nem a qualidade das condições de trabalho do homem-docente, nem a qualidade do que está sendo produzido e nem, tampouco, como está sendo produzido. O que interessa é quantidade.

Nesta ânsia irrefreada pela produtividade quantitativa, o dirigente escolar oprime toda e qualquer ação que vise à tomada de consciência por parte dos homens-docentes e dos homens-discentes de sua condição social de oprimidos, criando um clima institucional de medo e insegurança. Ocorre um movimento de resistência por parte daqueles que sentem o novo estágio de precarização do trabalho docente, pois “a consciência dominada existe, dual, ambígua, com seus temores e suas desconfianças” (FREIRE, 2005, p. 164).

Os homens-docentes que percebem, mesmo que superficialmente, as contradições do processo que impõe o conceito produtividade sobre o processo pedagógico, se revoltam diante de tamanha necrose do trabalho pedagógico, e, se colocam opositores do regime de opressão a que estão submetidos. Porém, como sua consciência oprimida ainda não se objetivou como consciência opressora, suas ações passam a ser determinações da própria epistemologia que dá a direção a seu trabalho.

Isso ocorre porque o indivíduo oprimido não reconhece o seu contrário antagônico, ou seja, o opressor que reside nele, que não é ele, mas que está nele quando se põe a situação concreta que gera a opressão sobre ele e sobre os homens-discentes. O indivíduo oprimido diretamente que não se solidariza com os homens-discentes para com eles colocar em prática as ações planejadas para transformar objetivamente a realidade que os oprime não passa, concretamente, de um reproduzidor messiânico.

O desvelamento ou desopacização da realidade opressora imposta pelo capital sobre o ambiente escolar só se faz pela problematização consciente e coletiva dos homens-docentes em co-laboração com os homens-discentes. Porém, como o reino da liberdade crítica-prática e transformadora começa onde termina o reino da necessidade, como nos ensina o corifeu da práxis, é imprescindível que a análise crítica sobre a realidade problema seja feita a partir da práxis produtiva (a técnica) que a precede.

Deste modo, Sánchez Vázquez destaca a práxis política, por sua vez ativa e passiva ou receptora, que se realiza a partir do Estado ou a partir dos partidos políticos. E destaca a práxis social: os sujeitos agrupados aspiram mudar as relações econômicas, políticas e sociais (a história é realizada por indivíduos cujas forças unidas em um povo são capazes de revolucionar um sistema. O corifeu da práxis identificou o proletariado como os indivíduos capazes de provocar tal força motriz no capitalismo).

É este mesmo proletariado que assume feições sociais de homem-docente, homem-discente e homem-dirigente e, ao mesmo tempo, possuem as condições temporais e espaciais essenciais para contribuir, efetivamente, para o processo de transição para outra ordem social antagonicamente diferente do capital. Neste sentido, se faz necessário a recomposição de uma das dimensões fundamentais do trabalho docente: o método. Não o método na concepção ingênua, mas como no-lo apresenta Freire (2005) dizendo:

[...] o próprio da consciência é estar no mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um caminho para algo que não é ela, que esta fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica (p. 56).

O determinismo tecnológico, aqui entendido como o conjunto de técnicas da teoria da **Qualidade Total** que foram transplantadas do mundo produtivo-empresarial (as fábricas, as indústrias, o setor de serviços etc.) para o mundo da produção-espiritual (as escolas) com o intuito velado de produzir trabalho excedente pela via da mais-valia relativa, não resolve o problema da qualidade da educação pública. Este, por sua vez, só será possível se for obra da práxis consciente de homens livremente associados.

O determinismo tecnológico imposto pela **Qualidade Total** materializa a disjunção entre qualidade e quantidade, o que significa a separação das duas dimensões essenciais pelas quais se manifesta o ato produtivo do homem, impossibilitando que o mesmo se desenvolva numa perspectiva de totalidade humanística que se poria ao nível da matéria como a condição social concreta na qual o máximo de necessidades individuais e coletivas seria atendido para todos os indivíduos de acordo com suas potencialidades.

Por que o determinismo tecnológico que subjaz a teoria da **Qualidade Total** não tem condições de resolver o problema da qualidade da educação pública nem do ponto de vista do capital? Dentre os vários motivos podemos resumir que é uma tendência do sistema produtivo do capital obter altos níveis de produção de mercadorias com a menor quantidade de tempo incorporado ao produto final. Isso se aplica, também, ao processo de reprodução do trabalhador enquanto mercadoria força de trabalho.

Impõe-se esclarecer neste momento a tese que o verdadeiro processo de formação do docente compromissado deve, essencialmente, negar o trefismo induzido decorrente do processo de trabalho instituído pelo **Progestão-AM** e, em seu lugar construir, democrática e

coletivamente, a recomposição do fazer pedagógico¹²⁴ como a unidade dialética do processo de hominização tanto dos homens-docentes quanto dos homens-discentes. Por este modo defendemos, consorciados à Silva (2000),

[...] a substituição do projeto educativo fundado nos princípios da Qualidade Total, que prepara os seres para o trabalho fantasmagórico, por um projeto fundado nos princípios da Qualidade Social que prepara os indivíduos, através da *unitália*, síntese do diverso, para compreender a importância filosófica, sociológica, antropológica e econômica não só do seu trabalho, mas também do produto do seu trabalho apropriado e comercializado pelo Estado e/ou empresário capitalista (p. 99).

Em tais circunstâncias, a totalidade onde os númenos sociais se erguem sob a égide do vínculo dialético entre técnica, produção e conhecimento, é a negação da negação das relações sociais impostas pelo sociometabolismo exercido pelo capital. Nesta totalidade, práxis produtiva e educação se tornam mediações que guardam em si e para si a unidade dialética entre qualidade e quantidade, negando as relações sociais de produção do sistema de trocas e intercâmbios imposto pelo capital.

O processo de formação dos homens-docentes e dos homens-discentes que se institui libertador não adapta os indivíduos à sociedade do conhecimento. Enfrentar o verdadeiro inimigo é reconhecer que sob o manto do messianismo pedagógico do sucesso, do êxito, da eficiência, da eficácia e de outros paroxismos do racionalismo neoliberal se esconde a pedagogia da exclusão social da **riqueza da produção** e a inclusão ao processo de **produção de riqueza** fundado na extração de mais-valia relativa.

¹²⁴ Como a educação de qualidade do **Progestão-AM** expressa no estatuto epistemológico da **Qualidade Total** influi no processo de formação dos sujeitos escolares, ou como se relaciona com ela, tal é a pergunta que nos pareceu digna de atenção e nos acompanhou durante todo o processo de construção deste trabalho científico. O que é ser um professor comprometido com a sociedade? De qual sociedade estamos falando? Se for com a sociedade sem classes postulada pela superestrutura da sociedade do conhecimento você está, segundo Freire (2002), falsamente comprometido ou impedido de se comprometer verdadeiramente. Porém, se for com a sociedade do homem-realidade, do homem concreto você é, segundo Freire (2002), “um professor comprometido, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a excelência da educação como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas” (p. 42). O processo de negação da negação do processo de formação dos homens-discentes para o desemprego estrutural começa por reconhecer que o compromisso do trabalhador da educação não pode ser um ato passivo, mas práxis, ou melhor, “ação e reflexão sobre a realidade” (FREIRE, 2002, p. 21). Essa realidade concreta a que se refere Freire (2002) é aquela que impossibilita a realização do indivíduo social e não aquela realidade de caráter ideologicamente fictício que se encontra fraseologicamente propagado em toda a extensão do estatuto epistemológico do **Progestão-AM**. O segundo movimento do processo de negação da negação está no fato de não confundirmos o objetivo crucial do socialismo – avançar para além do capital – com o objetivo imediatamente realizável de negação de alguns fundamentos inerentes as políticas de sendências da estrutura de comando político do capital (o Estado em seu sentido restrito). O terceiro movimento do processo de negação se consubstancia em entendermos que não se pode considerar racionalmente viável um processo que pretende qualificar o sistema oficial de educação escolar amazonense com uma estratégia ideologicamente instituída só em oito dos sessenta municípios do estado. O discurso da qualidade ancorada ao neoliberalismo é uma não-qualidade, pois a política do **Progestão-AM** nega a outra dimensão ontológica da qualidade: a quantidade.

O que compreendemos é que as políticas educacionais fundadas no paroxismo da **Qualidade Total** possuem uma característica tão-marcante do neoliberalismo: sustentam um simulacro de qualidade por intermédio de um discurso apologético fundado numa qualidade e num arroubo participacionista, mas que põem ao nível da matéria um contingenciamento do trabalho realizado na escola imposto ora pela lógica dos custos, ora pelo alcance do poder de decisão recentralizado estrategicamente.

O processo de utilização da **Qualidade Total** no processo de formação dos homens-docentes e, por conseguinte, dos homens-discentes representa, ao mesmo tempo, um sucesso por parte daqueles que historicamente querem perpetuar a dependência da educação escolar ao projeto hegemônico nacional e internacional, e um fracasso para os educadores que como nós acreditamos que a **Qualidade Social** é base e condição precípua para a construção de um projeto de educação comprometido com a liberdade do homem.¹²⁵

O caso que se põe como premissa não é simplesmente negarmos as potencialidades da tecnologia, mas de submetemos à crítica o uso e a direção política que lhe é dada. O trabalho científico por nós realizado sobre o **Progestão-AM**, também, nos proporcionou um momento de entendermos que o nosso papel é nos comprometermos com o processo de construção coletivo do marxismo científico. Um processo que se iniciou a partir do momento que reconhecemos o opressor que existia em nós.

¹²⁵ A política de **Qualidade Total** institucionalizada a partir dos fundamentos ideológicos do **Progestão-AM** não só nega a qualificação do sistema oficial de educação escolar amazonense, mas também materializa um dos múltiplos aspectos do seu espectro de contradições, pois institucionalizar qualidade nas escolas públicas de somente oito municípios dos sessenta e dois que compõem o estado do Amazonas não pode e nem deve ser considerado uma política voltada para a qualidade. Na verdade isso representa, ao mesmo tempo, o embrutecimento da política de exclusão neoliberal na qual o privilégio é considerado norma e, também, o máximo de desperdício do erário público. Os programas de governo cognominados Gestão pela Qualidade Total – GQT (1997) e Programa de Excelência na Gestão Escolar do Amazonas – PEGEAM (2000) também foram políticas neoliberais de qualificação do sistema oficial de educação que historicamente fracassaram porque incorreram no mesmo equívoco. Só se pode falar em qualidade na educação escolar pública quando as especificidades relacionadas às necessidades do homem-docente, do homem-discente e do homem-dirigente forem atendidas na sua plenitude, extensão, intensidade e durabilidade. Não se pode pensar, nem tampouco propagandear qualidade no atual quadro de precarização do trabalho realizado na escola, nem tampouco quando os pais dos discentes não podem mais acompanhar os filhos nas tarefas (como acontecia nos idos dos anos 70 quando a figura da mãe se fazia presente no acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos homens-discentes), pois estão tão sujeitos as forças coercitivas da esfera de circulação do capital flexível (o mercado) quanto os professores agora trabalhadores multifuncionais e polivalentes. O discurso da qualidade, propagandeado em toda a superestrutura do **Progestão-AM**, não se sustenta na prática porque a lei de responsabilidade fiscal impede que as ações do governo do estado consigam manter a estrutura pedagógica, administrativa e física das escolas do sistema oficial de educação funcionando a contento. Segundo porque a referida estratégia neoliberal não possibilita que os homens-docentes, discentes e dirigentes participem da elaboração da política educacional de qualidade voltada para a construção coletiva de uma sociedade sustentável e, por conseguinte, se tornem sujeitos e não objetos do poder. Terceiro porque que essa estratégia não possibilita que os homens-docentes, discentes e dirigentes obtenham o conhecimento essencialmente necessário para se transformarem em sujeitos dotados de consciência histórica, capazes de planejar os efeitos da sua atividade produtiva consciente sobre os limitados recursos de nosso planeta.

ABREU, Mariza Vasques de. Progestão: como desenvolver a gestão dos servidores na escola? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

ANDRE, M. E. A., FERNANDO, H., MARTINS, H. H. T. de Souza. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou divergência. In: Cadernos CERU. Nº. 3, série 11, 1996.

ANTUNES, Ricardo L. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005a.

_____. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do Capital Humano. São Paulo: Cortez, 1982.

ARAÚJO, Maria Elizaude Ribeiro. CEZÁRIO, Alexander Lacerda. Os parâmetros curriculares nacionais e a educação de qualidade para todos como simulacro do currículo perfeito. In: BORGES, Heloisa da Silva. GHEDIN, Evandro. AMARILDO, Menezes Gonzaga. (Orgs.). Rio de Janeiro: MEMVAVMAM, 2006, p. 137-51.

ARISTÓTELES. A ética. Traduzido por: Cássio M. Fonseca. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint Ltda, s.d. (Coleção Universidade)

_____. Ética a Nicômaco. Traduzido por: Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Traduzido por: Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 149-87. Tradução de: The condition human.

_____. Entre o passado e o futuro. Traduzido por: Mauro W. Barbosa. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. Tradução de: Between Past and Future. (Coleção Debates)

ARRIGHI, Giovanni. O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Traduzido por: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. Tradução de: The long twentieth century.

BEDIN, Gilmar Antonio. Os direitos do homem e o neoliberalismo. 3 ed. Ijuí, Rio Grande do Norte: Editora Unijuí, 2002.

BENSAÏD, Daniel. Trabalho e emancipação. In: BENSAÏD, Daniel. MICHAEL, Löwy (Orgs.). Marxismo, modernidade e utopia. São Paulo: Xamã, 2000, p. 84-100.

BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BORON, Atílio A. Os “novos leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência na América Latina. In: GENTILI, Pablo A. A. SADER, Emir (Orgs.).

Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 7-67.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Traduzido por: Waltensir Dutra e Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. Tradução de: A dictionary of marxist thought.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Traduzido por: Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. Tradução de: Labor and monopoly capital: the degradation of work in the twentieth century.

BRUNO, Lúcia. Poder a administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. 5 ed. São Paulo: Vozes, 1997, p. 15-45.

CABRAL NETO, Antonio. SILVA, Jorge Gregório da. A Construção Histórica do Paradigma da Qualidade Total no Campo Empresarial e a sua Transplantação para o Campo Educacional. In: Contexto e Educação. Ijuí: UNIJUÍ, ano 16, nº 62, Abr./Jun., p 6-27, 2001.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. Progestão: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Traduzido por: Iraci D. Poleti. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. Tradução de: Lês metamorphoses de La question sociale.

CASTRO, Rubens da Silva. SILVA, Jorge Gregório da. Novos Comentários a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 9.394/96. Manaus: Edua, 2003.

CEZÁRIO, Alexander Lacerda. MOREIRA, Elizeu Vieira. O fazer pedagógico, o método e a metodologia no contexto da sociedade globalitarizada e neoliberalizada. In: SILVA, Jorge Gregório da. LIMA, Osmarina Guimarães de. MOREIRA, Elizeu Vieira (Orgs.). O fazer pedagógico: entre o método e a metodologia. Manaus: Editora Nilton Lins, 2006, p. 13-76.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHERNAIS, François. A mundialização do capital. Traduzido por: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. Tradução de: La mondialisation du capital.

COGGIOLA, Osvaldo. CLÁUDIO, Katz. Neoliberalismo ou crise do capital? São Paulo: Xamã, 1996.

COMBLIN, José. O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

COORDENAÇÃO DO PROGESTÃO/SEDUC/CEPAN. Estrutura organizacional do Progestão/CONSED/SEDUC/UEA. Manaus (mimeo), 2005.

CORRAGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução de Mônica Corullón. In: HADDAD, Sérgio. LIVIA, De Tommasi. WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.75-123.

CORIAT, Benjamim. Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização. Traduzido por: Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994. Tradução de: Penser à l'envers.

COUTINHO, Luciano. O impacto social da terceira revolução tecnológica. In: OLIVEIRA, Flávia Martins de (org.). Globalização, regionalização e nacionalismo. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 105-27.

DOURADO, Luiz Fernando. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedades das ilusões? Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, nº. 86).

_____. Vigotski e o “aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria visgotskiana. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. Traduzido por: Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. Tradução de: Souffrance em France: La banalisation de l'injustice sociale.

ENGELS, Friedrich. A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. Tradução de: Leandro Konder. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. Tradução de: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats.

ENGUIA, Mariano Fernández. Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação. Traduzido por: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. éDs-0T1H°LL3Da-é1ê93éIDt-011é

da escola? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. Administração escolar analisada no processo histórico. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

FOSTER, John Bellamy. A ecologia de Marx: materialismo e natureza. Traduzido por: Maria Tereza Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Tradução de: Marx's ecology: materialism and nature.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; Volume 23).

_____. Educação e mudança. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia do Oprimido. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 31-92.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo da educação. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 77-108.

_____. Educação e a Crise do Capitalismo Real. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Traduzido por: Galeano de Freitas. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. Tradução de: Las venas abiertas de America Latina.

GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 3 ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 1995.

_____. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo A. A. (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002b, p. 76-92.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GORZ, André. O imaterial: conhecimento, valor e capital. Traduzido por: Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005, Tradução de: L'immatériel. Connaissance, valeur et capita.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Traduzido por: Luiz Mário Gazzaneo. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Tradução de: Note sul Machiavelli sulla Política e sullo Stato Moderno.

_____. Concepção Dialética da História. 10 ed. Traduzido por: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. Tradução de: Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce.

_____. Cadernos do Cárcere, Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Traduzido por: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Tradução de: Quaderni del cárcere.

_____. Cadernos do Cárcere, Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Traduzido por: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Tradução de: Quaderni del cárcere.

_____. Cadernos do Cárcere, Volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Traduzido por: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Tradução de: Quaderni del cárcere.

GROSBAUM, Marta Wolak. Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador (et. al.) 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 43-59.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Traduzido por: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1998. Tradução de: The condition of postmodernity: na aquiry into the origins of cultural change.

_____. Espaços de esperança. Traduzido por: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1998. Tradução de: Spaces of hope.

HIRSCH, Joachim. Globalización, capital y Estado. 2 ed. México: Universidade Autônoma

Metropolitana – Xochimilco, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. Era dos extremos: o breve século XX. Traduzido por: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Tradução de: Age of extremes: the short twentieth century 1914-1991. (Coleção Leitura)

HOUAISS, Antonio. VILAR, Mauro de Salles. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Traduzido por: Célia Neves e Alderico Toríbio. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Tradução de: Dialektika konkrétniho.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63)

_____ (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Marcia de Paula. O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária. 2 ed. São Paulo: Scritta, 1996.

LIMA, Kátia Regina de Souza. MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar no consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

LOPES, Maria Izabel de Souza. Educação, qualificação e o mundo do trabalho: danos e ganhos. In: PRIORI, Ângelo. O mundo do trabalho e a política: ensaios interdisciplinares. Maringá: EDUEM, 2000, p. 139-151.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho (Org.). Brasília: MEC, SENTEC, 2004, p. 191-206.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Progestão: guia didático. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. Traduzido por: Gaetano Lo Mônaco, Rosa dos Anjos Oliveira, Paolo Nosella. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARÇAL, Juliane Corrêa. Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARCHAL JÚNIOR, Isnard. Gestão da qualidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich Engels. *A ideologia alemã*. 2 ed. Traduzido por: Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de: *Die Deutsche Ideologie (Erster teil)*

_____. *Textos sobre educação e ensino*. 4 ed. Traduzido por: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução de: *Critique de L'éducation et de L'enseignement*.

MARX, Karl. *Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata*. Traduzido por: Joaquim José de Maria e Maria Clara de Faria. São Paulo: Editora Moraes, 1980. Tradução de: *Das Kapital. I. Buch, Der Produktionsprozess des Kapitals*.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. Traduzido por: Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de: Carlos Roberto F. Nogueira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. (Coleção Novas Direções)

_____. *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico*. Traduzido por: Reginaldo Sant'Anna. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987, Vol. 1. Traduzido de: *Theorien über den mehrwert (Vierter band des kapitals) erster teil*.

_____. *Da manufatura à fábrica automática*. In: GORZ, André. Traduzido por: Estela dos Santos Abreu. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 23-36.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I – O processo de Produção do Capital*. Traduzido por: Reginaldo Sant'Anna. 21 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, Livro Primeiro, Vol. 1. Tradução de: *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie: Buch I*.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Traduzido por: Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I – O processo de Produção do Capital*. Traduzido por: Reginaldo Sant'Anna. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, Livro Primeiro, Vol. 2. Traduzido de: *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie: Buch I*.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Traduzido por: Reginaldo Sant'Anna. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, Vol. 2. Tradução de: *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie: Buch I*.

MARTINS, André Silva. *Estratégias burguesas de obtenção de consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar no consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 127-74.

MARTINS, Ricardo Chaves Rezende. *Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?* Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação,

2001.

MARSHALL JUNIOR, Isnard. et. al. *Gestão da Qualidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. (Gestão Empresarial – FGV Management)

MAURO, Gilmar. PERICÁS, Luiz Bernardo. *Capitalismo e luta política no Brasil: na virada do milênio*. São Paulo: Xamã, 2001.

MÉSZÁROS. István. *Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação*. Traduzido por: Laboratório de Tradução do CENEX/FALE/UFMG. São Paulo: Ensaio, 1993. Tradução de: *Philosophy, Ideology & Social Science Essays in Negation and Affirmation*.

_____. *O poder da ideologia*. Traduzido por: Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1995. Tradução de: *The power of ideology*.

_____. *Para além do capital*. Traduzido por: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2003. Tradução de: *Beyonde Capital – Towards a Theory of Transition*.

_____. *A educação para além do capital*. Traduzido por: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução de: *Education beyonde Capital*.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. Traduzido por: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006a. Tradução de: *Marx's theory of alienation*.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* Traduzido por: Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006b. Tradução de: *Socialismo or barbarism – from de Americam Century to the crossroads*.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI* Traduzido por: Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. Tradução de: *The Challenge and Burder of Historitical Time: Socialismo in the Twenty-First Century*.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. *Progestão: como gerenciar os recursos financeiros?* Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MORIN, Edgard. *As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPCURS, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. SANT'ANA, Ronaldo. *Introdução: Gramsci, O Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Em defesa da política*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. São Paulo: Alínea, 2002.

_____. *Ideologia, trabalho e educação*. São Paulo: Alínea, 2005.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo (et. al.). Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995, p. 27-41.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: DUARTE, Marisa R. T. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 69-97.

OLIVEIRA, Eurenice de. Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica a razão dualista – O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Empresa ou Escola? 1 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 97-174.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). Política educacional: impasses e alternativas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. São Paulo: ANPED, 1999, p. 61-74. (Revista Brasileira de Educação, nº 11).

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMERO, Daniel. Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã, 2000.

SANFELICE, José Luiz. SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Jorge Gregório da. O Contexto Político da Formação do Administrador Escolar. Manaus: EDUA, 1996.

_____. Os Centros de Excelência Profissionais: o discurso sobre uma proposta para a Educação de Qualidade Total no Estado do Amazonas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000. Tese de Doutorado, UFRGN.

_____. Da educação de qualidade total à qualidade social da educação. Manaus: EDUA, 2002, In: AMAZÔNIDA – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 6, nº 2, jul./dez., 2001(a), p. 89-100.

SILVA, Luiz Heron da (Org.). A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. 5 ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 2001(b).

SIZE, Pierre. Dicionário da globalização: a economia de A a Z. Florianópolis, Santa Catarina: Obra Jurídica; Instituto Brasileiro de Estudos de Relações de Trabalho, 1997.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da Nova Direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo A. A. (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Traduzido por: Vânia Pagainini Thuler e Thomas Tadeu da Silva. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

TEIXEIRA, F. J. S. O capital e suas formas de produção de mercadorias: rumo ao fim da economia política. In: Revista Crítica Marxista, n.º 10, São Paulo Boitempo Editorial, 2000, p. 67-93.

TEIXEIRA, Raquel Figueredo Ale2

Medeiros. Projeção didático. Brasília: CDA-T13pT3êD -0TIH1I9LD—0H1ILê9êD -0TIH1IT3DC-0é de Educação, 2001.

T

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: HADDAD, Sérgio. LIVIA, De Tommasi. WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesqu

Escola Estadual	Endereço
1 Antonio Encarnação Filho	Av.Des João Machado 211, Lírio do Vale.
2 Benjamin Magalhães Brandão	Rua Belo Horizonte, Compensa.
3 Berenice Martins	Rua Encontro das Águas, Mauazinho.
4 Brigadeiro João Camarão	Rua Nova, nº 1000, São Lázaro.
5 Colégio Brasileiro Pedro Silvestre	Rua 10 de Julho, n.º 843, Centro.
6 Colégio Amazonense D. Pedro II	Av Sete de Setembro, Centro.
7 Diana Pinheiro	Av Pres. Kennedy, Educandos.
8 Djalma da Cunha Batista	Av. General Rodrigo Otavio, 1600, Japiim.
9 Flávio da Costa Brito	Rua Armando Conj Rio Xingú, Compensa II.
10 Getulio Vargas	Rua Prof Marciano Armond, Cachoeirinha.
11 Instituto de Educação do Amazonas	Rua Ramos Ferreira, Centro.
12 João Bosco Pantoja Evangelista	Rua Pe. Agostinho, Compensa.
13 Jose Ribamar da Costa	Rua 06, Q 06, Conj Augusto Montenegro.
14 Julia Bittencourt	Av. Brasil, Compensa I.
15 Nathália Uchôa	Av. Perimetral D, Japiim II.
16 Raimundo Gomes Nogueira	Rua B, nº 28, Conjunto Ajuricaba, Flores.
17 Rosina Ferreira da Silva	Des. João Machado Alvorada I
18 Thomé de Medeiros Raposo	Rua 03, Hiléia I.
19 Waldomiro Peres Lustosa	Rua T 06, 33B, Compensa III.

Escola Estadual	Endereço
1 Dom João de Souza Lima	Av. Timbiras, Cidade Nova II.
2 Dom Milton Correa	Av. Perimetral, Núcleo XI, Cidade Nova II.
3 Engenheiro Arthur Soares Amorim	Rua Cariré, núcleo XVI, Cidade Nova.
4 Francisca Bottineli	Av. Pedro Teixeira.
5 Helena Araújo	Rua Carvalho P. de Andrade, São Francisco.
6 Inspetora Dulcinéia Varela	Rua Aimoré, nº 2220, Novo Israel II.
7 Jose Bentes Monteiro	Rua 07 Huascar Angelim Aleixo.
8 José Bernadino Lindoso	Rua Ramos D, Cidade Nova V.
9 Juracy Batista Gomes	Rua 40, Q 33, Armando Mendes.
10 Lenina Ferraro	Rua K, nº 30 Conjunto Canarana, Flores.
11 Manoel Severiano Nunes	Rua 07 de abril, nº 12, Alvorada II.
12 Marcio Nery	Rua Marciano Armond, São Francisco.
13 Maria Arminda Gonçalves de Andrade	Rua Pedro Teixeira, nº 500, Coroadó III.
14 Maria da Luz Calderaro	Rua XVIII, Conjunto Hiléia.
15 Maria do Céu V. de Oliveira	Rua 05, Manôa I.
16 Maria Madalena Santana de Lima	Rua J, Q 33, Armando Mendes.
17 Maria Rodrigues Tapajós	Rua Goiânia, nº 701, Redenção.
18 Maria Teixeira Góes	Rua Dra Dídia, Zumbi III.
19 Melo e Povoas	Rua Cmte. Matos Areosa, Santo Antônio.
20 Olga Falcone	Rua Cmte.Theófilo Matos, nº 770, Bairro da Paz.
21 Padre Agostino Martin	Rua Alfredo P Barreto, São Francisco.
22 Padre Pedro Gislandy	Rua Belo Horizonte, Compensa I.
23 Petrônio Portela	Av. Bartolomeu Bueno, D.Pedro I
24 Sollon de Lucena	Av. Constantino Nery, São Geraldo.
25 Vasco Vasques	Rua Nova Esperança, Jorge Teixeira.
26 Vicente Telles de Souza	Av. Constantino Nery, São Geraldo.

- (3) crise do “fordismo global”; (4) crise do Estado de Bem-Estar Social;
(2) crise ecológica; (5) crise do Estado intervencionista;

Os níveis específicos da crise do fordismo

Resolução para o esgotamento do regime
de acumulação e regulação fordista.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)