

O MODELO ORGANIZACIONAL DA FÁBRICA E DA EMPRESA UTILIZADO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Maria Lúcia Cidade de Souza

Mestre em Psicopedagogia pela UNISUL. Docente do CEFET/SC – Unidade São José.

E-mail: mlucia@sj.cefetsc.edu.br.

RESUMO: Buscando trazer elementos para a análise das possibilidades de existência de mecanismos que se agregam e dão consistência aos discursos pedagógicos, encontramos na instituição Escola evidências do modelo organizacional da fábrica vinculado à sociedade disciplinar, e do modelo de empresa associado à sociedade de controle. Assim, trazemos, vinculado a fábrica, o modelo taylorista, no qual a qualificação profissional era dada pela própria empresa e cabia à escola a função disciplinadora, papel que cumpria exemplarmente: a de formar corpos dóceis. No contexto do modelo produtivo toyotista, que busca a qualidade total, vinculado à sociedade de controle, busca-se a qualificação contínua em serviço, mas se exige do indivíduo a capacidade de transitar por uma parcela maior do processo, e, como atribuição para escola, exige-se que ela forme elementos participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos Pedagógicos. Sociedade Disciplinar. Sociedade de Controle.

FACTORY AND BUSINESS MANAGEMENT MODELS APPLIED TO SCHOOL ORGANIZATION

ABSTRACT: Seeking to bring elements to analyze the possibilities of the existence of mechanisms which coalesce and give consistency to the pedagogic speech, we find in the institution of school evidences of factory organizational model linked to the disciplinary society, and of the business model associated to the control society. Thus, we bring the taylorism model associated to factories, in which professional qualification was provided by the company and the school purpose was to provide discipline, a role which it fulfilled perfectly: raising docile bodies. In the Toyota productive model, which seeks for total quality in association to the control society and continuous qualification in service, eventough, it demands the individual to be capable to participate in a larger part of the process, and as an attribution for the school, it is required to prepare participative individuals.

KEYWORDS: Pedagogic Speech. Disciplinary Society. Control Society.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar consolida-se, no decorrer da história, com diferentes formas de educar, procurando sempre associar esse ato à organização do processo político-social na sociedade em que se instaura. Assim, ao se admitir a educação como uma ação cuja finalidade é habilitar o indivíduo a agir no sentido de contribuir para a transformação da realidade, atuando de forma a garantir a sua subsistência, tem-se que a sua atuação sobre os processos

produtivos leva-o a organizar diferentes maneiras de produzir e, conseqüentemente, a criar diferentes estratégias para educar. Referindo-se a esta questão, Kassick (2000, p. 95) afirma que “as mudanças educacionais não são mais que o reflexo da organização do processo produtivo”.

Neste sentido, este artigo visa refletir sobre os mecanismos que a instituição Escola¹ passa a admitir, evidenciando em sua organização, tal como a organização do processo produtivo: o modelo organizacional da fábrica, vinculado à sociedade disciplinar; e o modelo de empresa, associado à sociedade de controle.

O MODELO ORGANIZACIONAL DA FÁBRICA UTILIZADO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões? (FOUCAULT, 1997, p. 187).

Na Idade Média, a tarefa básica da educação era a de avaliar os dogmas da Igreja. Na Idade Moderna, a educação seculariza-se e passa a ter por objetivo atender as necessidades emergentes da classe burguesa que, nesse momento, estava em ascensão. Evidencia-se, nesta época, o surgimento de duas instituições básicas, a escola e a fábrica. Estabelece-se, então, um novo paradigma organizacional, que se volta para a estruturação do modo de produção mercantilista, ao mesmo tempo em que procura minimizar o poder de intervenção da Igreja.

As fábricas, como reunião de trabalhadores num mesmo espaço e tempo, surgem por volta do século XVI e constituem um lugar onde aqueles saberes criativos que se concentravam nas mãos dos mestres-artesãos tornam-se cada vez mais uma propriedade comum. Instaure-se, então, um modo de produção que permite o controle constante, através do poder disciplinar. A ordem e a disciplina submetem o operário, antigo mestre-artesão, ao patrão, membro da burguesia ascendente.

Até então, a figura do burguês estava relacionada ao mercado. Era ele quem disponibilizava a matéria-prima e comercializava os produtos produzidos pelos artesãos. Evidenciava-se, até esse momento histórico, a figura do burguês/capitalista associado ao

¹ Tomam-se aqui como referência as análises de Michel Foucault e Gilles Deleuze para a Instituição Escola, vendo-a como uma complexa estrutura direcionada para a disciplinarização e controle dos indivíduos.

“putting-out system” (finalização do processo), portanto não detentor dos modos de produção. O que se caracterizava, neste contexto, é que estando os modos de produção sob o comando dos artesões, esses ainda não constituíam um objeto sobre o qual se pudesse exercer o controle social (DE DECCA, 1993, p. 22).

Evidentemente, para obter o alargamento do poder, o burguês/capitalista procurou embrenhar-se no seio dessa produção. Para isso, buscou seguir uma direção na qual a disciplina e a hierarquia conseguiam, ao mesmo tempo, impor a ordem necessária pretendida, evitar a dispersão do processo artesanal e determinar a qualidade da produção. Convém salientar que é neste momento que as relações de poder estabelecidas determinam a produção dos saberes técnicos. De Decca (1993, p. 36) configura assim esta passagem:

A luta transcorrida desde a instalação do “putting-out system” até a consolidação do sistema de fábrica não foi outra coisa a não ser a instituição do próprio social e do domínio desse social como apropriação de saberes. Se, do lado do “putting-out system”, o dispositivo do mercado fazia com que o saber técnico detido pelos trabalhadores domésticos, representasse um momento de sua autonomia, quanto ao domínio do processo de trabalho, na fábrica, a divisão social, impondo uma disciplina férrea aos trabalhadores, retirava-lhes saberes – dentre eles o técnico – e transferia-os para o mando do capitalista.

Assim, o burguês procura desenvolver toda uma série de estratégias para que o processo de instrumentação tecnológica não fuja de sua dominação. Com isso, aparece a preocupação com a invenção de diversas instituições voltadas para o reconhecimento da produção de saberes técnicos, evidentemente alheias ao controle do artesão/operário. Segundo De Decca (1993, p. 37),

[...] a fábrica produziu, ao mesmo tempo em que proliferou, um conjunto complexo de instituições capazes de garantir a sua permanência e, o que é mais importante, capazes de garantir a continuidade da acumulação capitalista, representada agora pelo amplo domínio, controle e apropriação de saberes técnicos. Aqui, o momento em que, para o social, a fábrica, ou a indústria mecanizada, transforma-se, como num passe de mágica, na única medida capaz de aferir os avanços da sociedade. Assim, esse conjunto de instituições que se desdobrou desde a fábrica até os organismos científicos, pouco a pouco, foi transformando a produção de saberes técnicos.

E é neste período do século XVI, por volta de 1530-1550, com o advento da fábrica, que a escola vive um processo de reestruturação, cujo objetivo fundamenta-se

operacionalmente em corresponder às exigências do novo modelo organizacional de produção que se instala na sociedade. Neste momento, assiste-se ao fim do aprendizado corporativo, das comunidades de artesãos e comerciantes, e à instalação das escolas profissionais, conforme descreve Petitat (1994, p. 126):

Esta cultura não encontrou seu espaço de imediato nas escolas já existentes, sobretudo na França, mas forjou novas instituições para si própria, na forma de academias, de escolas técnicas e profissionais. Estas escolas e suas similares futuras anunciam não somente o fim do aprendizado corporativo, mas também participam ativamente da marginalização progressiva de um processo imemorial de produção – transmissão de conhecimentos ligados à produção.

O intenso e complexo crescimento do aparelho de produção, associado ao crescimento populacional e a uma burguesia ávida por maiores lucros, menores custos e produção acelerada, faz com que se intensifique o aperfeiçoamento dos instrumentos ligados à produção. Vê-se aqui o que Kassick (2000) chama de otimização da produção, que se inicia com o surgimento da fábrica e efetiva-se através da primeira, segunda e terceira revoluções industriais. Percebe-se também que a otimização instrumental da produção, aliada à organização da produção – processo que se instaura significativamente no início do século XX com Taylor e Fayol –, traz para o processo de produção a noção do “homo economicus”, ou seja, o homem certo no lugar certo (KASSICK, 2000, p. 96).

A escola acompanha todo esse processo e funciona de modo a disciplinar a mão-de-obra para esse modo de produção, continuando o que já fazia: estabelecer o tempo e o espaço (útil e quadriculado). Para Kassick (2000, p. 101), essa situação fica assim evidenciada:

No modelo produtivo taylorista, a qualificação profissional já era dada “em serviço”, isto é, a própria empresa formava seus quadros. Contudo, para esta formação, recebia indivíduos “educados” pela instituição escolar que cumpria e cumpre exemplarmente sua função disciplinadora – a de formar “corpos dóceis”, capazes de se ajustar, adequar e suportar a “esteira” da linha de produção.

E para isso a escola utiliza-se de mecanismos para aumentar a força do corpo e, simultaneamente, diminuir a sua resistência ao poder. São mecanismos sutis, processos mínimos, de localização dispersa, mas que convergem para um ponto único, estabelecendo-se como uma anatomia política e se instituindo como método geral: “as disciplinas”. Para

Foucault (1997, p. 181) as disciplinas “são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitem fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las”.

Assiste-se, assim, nesse contexto sócio-econômico-produtivo, à necessidade de alteração e reorganização do espaço, à sistematização e controle de horários, à implantação de atividades dissociadas da realidade e ao surgimento de uma autoridade para dar conta de assegurar a submissão dos indivíduos. Petitat (1994, p. 128-129) exemplifica, através de duas situações, como isto se concretiza nas escolas técnicas superiores francesas, a Academia Real de Arquitetura (fundada em 1671), a Escola de Pontes e Estradas (fundada em 1747) e a Escola de Minas (fundada em 1783), as quais representam as primeiras escolas de engenharia do mundo:

O ensino nas escolas técnicas superiores afasta os alunos das condições concretas das práticas produtivas e das práticas científicas [...] Nesta escola de administração especializada reina pois um clima muito particular, grandemente condicionado pela proximidade com um funcionário superior, para o qual a escola funciona como antecâmara.

Todas essas transformações pelas quais a instituição escolar passa associam-se à instauração do poder disciplinar, que responde a uma conjuntura histórica trazida principalmente pelo crescimento do aparelho de produção, cada vez mais intenso e complexo. Este poder disciplinar vai reativar o corpo enquanto objeto de submissão e utilização. Essa concepção do corpo sempre esteve presente na sociedade, mas, a partir dos séculos XVII e XVIII, converte-se em fórmulas de dominação.

Instaura-se nesta época, um poder que procura, através do controle minucioso do corpo, impor uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1997). Sobre essa questão, Veiga-Neto (2004, p. 85) salienta:

Dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam forças particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes.

Torna-se, assim, bastante visível o poder da disciplina não somente nas fábricas, oficinas e escolas, mas em instituições como os hospitais e as prisões. Foucault (1997) denuncia o poder disciplinar que permeia essas instituições e, em especial, as instituições de ensino, analisando a localização do mesmo em micropolíticas do poder, em uma série de exemplos de técnicas essenciais mínimas, que muitas vezes se generalizam e definem um determinado discurso de verdade.

O MODELO ORGANIZACIONAL DA EMPRESA UTILIZADO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Na sociedade de controle a empresa substitui a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás (DELEUZE, 1992, p. 221).

Já foi aqui evidenciado que as diferentes formas de organização político-social e produtiva da sociedade levam a escola a se estruturar com vista a consolidar o modelo estabelecido. Assim, surge, no final do século XX, uma nova orientação para estruturação das escolas, que se diferenciava do modelo da sociedade disciplinar, o qual exigia da escola instrução e acomodação e estava vinculado ao processo de produção estabelecido pelo modelo de fábricas (esteiras de produção), Tal orientação é respaldada pelo novo modelo organizacional da produção, associado à organização da empresa (toyotismo), que visa basicamente à “qualidade total”.

Um novo modelo de organização da produção faz o capital deflagrar uma série de transformações no processo produtivo, com vistas a superar o modelo anterior, conforme evidencia Antunes (2005, p. 1):

A crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, que aflorou em fins de 60 e início de 70 – que em verdade era expressão de uma crise estrutural do capital que se estende até os dias de atuais – fez com que, entre tantas conseqüências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando a recuperação do seu ciclo produtivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, que foi abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho que questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social.

Essas transformações no processo produtivo, deflagradas pelo capital, buscam o máximo de produtividade, embutindo no processo “a constituição das formas de acumulação flexível, o

‘downsizing’ (minimizar), as formas de gestão organizacional, o avanço tecnológico, os modelos alternativos do binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o toyotismo” (ANTUNES, 2005, p. 1). Kassick (2000, p. 99), referindo-se a esta questão, diz:

Este afã produtivo, buscando o máximo de produtividade, teve necessidade de incursionar por caminhos não tão tayloristas, exigindo do trabalhador participação, solidariedade, criatividade e inventividade enquanto expressão máxima de seu rendimento e de sua qualidade. Assim o processo produtivo moderno, engendrado pelo capital, necessita de um trabalhador capaz de ajustar-se e, sobretudo discernir tanto sobre a sua própria ação, quanto sobre o próprio processo produtivo.

Nesse contexto, através do processo produtivo que se instaura e se fortalece, com a contribuição da psicologia, a partir da década de 30, fica evidente a necessidade de um “novo trabalhador”, que se destaca pela sua participação não somente na execução das tarefas, mas no “pensar sobre sua ação”. Kassick (2000) explica que a contribuição dada pela psicologia passa pelo reconhecimento de que o indivíduo torna-se mais produtivo na medida que se sinta mais participante do processo; liga-se à eficiência a satisfação.

Toda essa reorganização do processo produtivo e suas conseqüentes implicações na estruturação da escola tiveram a sua inspiração no modelo japonês. Este tem sido chamado, segundo Kassick (2000, p. 97), de “produção de qualidade total”. Conhecido como toyotismo ou ohnismo (de Ohno, engenheiro que o criou o modelo na fábrica Toyota), o modelo teve grande impacto no mundo ocidental, a partir dos anos 70. É uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão do pós-45 e que, muito rapidamente, propaga-se para as grandes companhias.

Segundo Antunes (2005, p. 8), o toyotismo apresenta as seguintes características: A produção, muito vinculada à demanda, é baseada no trabalho operário em equipe e estruturada num processo produtivo e flexível (possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas); tem como princípio o melhor aproveitamento do tempo de produção; funciona segundo o sistema de placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque; apresenta uma estrutura horizontalizada, priorizando o que é central em sua especialidade no processo produtivo e transferindo a “terceiros” grande parte do que anteriormente era produzido dentro de seu espaço produtivo; organiza os Círculos de Controle de Qualidade (grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas).

A ampliação desse receituário para o conjunto das empresas japonesas possibilitou, em um curto período de tempo, a retomada de um patamar de produção que levou o Japão a padrões de produtividade e índices de acumulação capitalista altíssimos (ANTUNES, 2005, p. 10). Desta forma, há um grande interesse por parte do capital em termos de transferibilidade do toyotismo que, na vigência do neoliberalismo, propiciou condições favoráveis à adaptação de seus elementos.

Assiste-se, assim, à propagação deste modelo vinculado ao Programa de Qualidade Total. Para que as empresas operem adequando-se às novas exigências, faz-se necessário um novo operário, agora “gerente-executor”, com características que incluem: criatividade, para propor inovações; criticidade, para reconhecer erros; solidariedade e cooperação, para atuar junto ao outro. Evidentemente, essas novas exigências passam a ser solicitadas também para a escola que, proclamando uma visão “progressista”, inclui-as como objetivos na formação dos educandos, futuros trabalhadores.

Todo esse processo que se passa na instituição-empresa, substituindo a instituição-fábrica, faz parte de uma mudança que se estabeleceu logo após a Segunda Guerra, num processo que já havia se iniciado e foi aos poucos tomando conta da configuração social. É a sociedade de controle, como é chamada por Deleuze (1992, p. 219-220). O autor descreve essa passagem dizendo que:

Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos meios de confinamento [...] Mas o que Foucault também sabia era a brevidade deste modelo: ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente, e Napoleão parece ter operado a grande conversão de uma sociedade à outra. Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitavam depois da Segunda Guerra Mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixamos de ser.

O que Deleuze identifica é que “estamos entrando na sociedade de controle que funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992, p. 216). E é neste cenário que se estruturam as empresas da sociedade de controle, onde, segundo Sennet (apud DOREA, 2002, p. 96), “a palavra de ordem não é mais da hierarquização fixa e imutável e sim a da comunicação transversal em rede”. A autoridade seca e intransigente cede lugar para o trabalho em equipe objetivando a participação. O cenário

educacional, como já visto, não fica fora dessa nova onda social. Conforme alerta Deleuze (1992), nos regimes das escolas aparecem formas de controle e avaliação contínua e a ação da formação permanente, ou seja, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade. Deleuze (apud GALLO, 2003, p. 110) salienta que há uma relação cada vez maior entre escola e empresa:

O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, o atendimento em domicílio etc., já surgiram há muito tempo. Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação.

Neste contexto, evidencia-se cada vez mais o papel da escola, cujas ações refletem a preocupação em adequar e integrar os indivíduos às novas regras, formando os futuros “funcionários participativos”. E, para isso, a escola se estrutura como a empresa, ambas associadas ao Programa de Qualidade Total, cujos alicerces se originaram de novas formas de organização político-social e produtiva da sociedade e se estabelecem como mecanismos de controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associando-se ao modelo de fábrica e ao de empresa, a instituição Escola vai produzindo seus discursos de verdade. No entanto, é preciso investigar como eles são incorporados às práticas pedagógicas. Os professores precisam olhar mais e melhor para os mecanismos disciplinares e de controle das instituições educacionais em que trabalham, questionando como se dão às relações de força e os discursos de verdade. Afinal, é necessário que se tenha o tempo todo uma postura de “estranhamento” quanto às posturas e procedimentos exigidos pelas leis, e pelas normas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. O Toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). Disponível em: <<http://www.alast.org/PDF/Walter/Tec-Antunes.PDF>>. Acesso em: 10/8/2005.

DE DECCA, E. S. *O nascimento das fábricas*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DOREA, G. Gilles Deleuze e Felix Guattari: heterogênesse e devir. *Margem*, São Paulo, n. 16. p. 91-106, dez. 2002.

FOUCAULT. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KASSICK, C. N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: PEY, M. O. (org). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.p.85-117.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VEIGA-NETO, A. J. V. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido: Julho/2006
Aprovado: Maio/2007