

MARIA AUXILIADORA MONTEIRO OLIVEIRA

**QUALIDADE, PARCERIA E REDENÇÃO:
O Projeto Piloto de Implantação da Qualidade Total
em uma escola estadual de Belo Horizonte**

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1997

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	1/2 UNICAMP
V.	OL4p
TOMBO BC	30311
PROC.	395198
C	☐
D	☒
X	☐
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	31/12/98
N.º CPD	

CM-00105195-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

OL4p

Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro.

Parceria, qualidade e redenção : o projeto piloto de implantação da qualidade total em uma escola estadual de Belo Horizonte / Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira . -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador: Águeda Bernadete Ulhe.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gestão de qualidade total. 2. Rendimento escolar.
I. Ulhe, Águeda Bernadete. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

MARIA AUXILIADORA MONTEIRO OLIVEIRA

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

14/08/97

Assinatura:



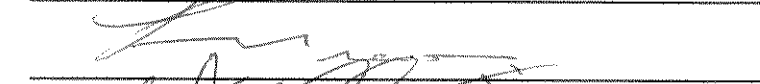
QUALIDADE, PARCERIA E REDENÇÃO:
O Projeto Piloto de Implantação da Qualidade Total
em uma escola estadual de Belo Horizonte

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1997

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na área de concentração: Administração e Supervisão Escolar à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Águeda Bernadete Ulhe.

Comissão Julgadora








Dedico este trabalho ao Roberto, companheiro amigo e ao Guilherme, Ana Cláudia e Juliana pela compreensão e pelas horas que lhes foram roubadas.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que colaboraram para a realização deste trabalho, às vezes diretamente com discussões, críticas, fornecimento de material, outras com simples conversas e muito carinho.

Assim, agradeço:

Ao Pe. Geraldo Magela Teixeira, Reitor da PUC-Minas, aos Pró-Reitores Léa Guimarães Souki, Bonifácio José Teixeira, Ângela Maria Marques Cupertino e ao Diretor do "ICH", Audemaro Taranto Goulart, o grande apoio e o incentivo.

À minha orientadora Águeda Bernadete Uhle, o acompanhamento competente, o estímulo e a confiança que me permitiram arriscar.

Aos professores Luís Carlos de Freitas e Cleitom Oliveira as críticas e valiosas sugestões.

À professora Lucília Regina Machado, a disponibilidade e o atendimento nos momentos difíceis.

Ao professor Raimundo Bechelaine, a leitura atenta e a revisão lingüística.

Aos colegas do "ICH" especialmente à Gislaine, Sílvia, Valéria, Leda, Salustiano, Amauri, Socorro, Chico, Carminha, Marcelo, Maria e às amigas Nadir, Maria Inêz, Francisca, Rosana, Rosângela e Railda, o carinho e companheirismo.

À Iris a elaboração do *abstract*, à Alda a digitação e à Helenice a conferência metodológica.

Às funcionárias da Secretaria da FAE/Unicamp, Marina, Nadir, Ana e Maria, os muitos favores.

À escola Madre Carmelita, à Secretaria da Educação, à Fundação Christiano Ottoni, ao SIND-UTE a atenção e a todos os entrevistados, a contribuição no fornecimento da base material desta investigação.

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), qualquer contraposição dos termos é, racionalmente, um contra-senso. E realmente, quando se contrapõe a qualidade à quantidade, o que em realidade se faz é contrapor certa qualidade a outra qualidade, certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinação política e não uma afirmação filosófica.

Antônio Gramsci

SUMÁRIO

Introdução	12
1. A Escola Madre Carmelita: sua genealogia e inserção no "Projeto Piloto"	23
2. O Controle da Qualidade Total: uma gestão salvadora?	45
2.1. As novas tecnologias e o modelo japonês: aportes iniciais para a compreensão da Qualidade Total	46
2.2. O "CQT": uma estratégia mágica para obter produtividade e qualidade	69
2.3. A Qualidade Total na educação: fim do fracasso escolar?	90
2.4. Percepções sobre a aplicação do "Controle da Qualidade Total" na escola: as falas de quem vive a experiência	102
3. Novos Atores Entram em Cena no Palco Educacional	115
3.1. Neoliberalismo: uma "nova" visão de mundo	116
3.2. Neoliberalismo em educação : uma volta ao tecnicismo dos anos 60?	126
3.3. Percepções dos sujeitos da escola sobre a parceria estabelecida com a empresa	140
4. O Fracasso do Registro Escolar	147
4.1. Fracasso escolar: uma busca de sua origem e trajetória	148
4.2. A escola brasileira: uma história do fracasso?	157
4.3. Percepções dos sujeitos da escola sobre o fracasso escolar	179
Considerações Finais	185
Anexo - Gráficos e ilustrações	192
Summary	200
Bibliografia	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	- Associação das Escolas Católicas
BIRD	- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CBA	- Ciclo Básico de Alfabetização
CARPE	- Campanha de Reconstrução de Prédios Escolares
CCQ	- Círculo de Controle de Qualidade
CEP	- Controle Estatístico do Processo
Cinco S (5s)	- Seiton, Seisoh, Seiktsu, Skitsuk, Seiri
Cinco W e Um H (5W 1H)	- What, When, Who, Where, Why, How
CQT	- Controle da Qualidade Total
CQTE	- Controle da Qualidade Total por Toda Empresa
CNI	- Confederação Nacional das Indústrias
FCO	- Fundação Christiano Ottoni
FIEMG	- Federação das Indústrias de Minas Gerais
FIESP	- Federação das Indústrias de São Paulo
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IEL	- Instituto Euvaldo Lodi
IHL	- Instituto Herbert Levi
JIT	- Just-In-Time
JUSE	- Union of Japanese of Scientists and Engineers
MSP	- Metodologia de Solução de Problemas
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAME	- Plano de Ação para Melhoria da Escola
PDCA	- Plan, DO, Check, Action
PBQP	- Plano Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PNADS	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PQTE	- Plano de Qualidade Total em Educação
PUC-Minas	- Pontifícia Universidade Católica de Minas
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Empresas
SEE	- Secretaria do Estado de Educação
SENAC	- Serviço Nacional do Comércio
SENAI	- Serviço Nacional das Indústrias
SIND-UTE	- Sindicato Único dos Trabalhadores de Ensino
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral a realização de uma investigação exploratória sobre a aplicação do "Controle da Qualidade Total" em educação, a partir de uma pesquisa efetuada em uma escola estadual de Belo Horizonte, integrante do "Projeto Piloto de Implantação do *CQT*".

Para que esta pesquisa se revestisse de uma maior consistência, fez-se necessário rastrear os fundamentos teóricos e político-ideológicos do "*CQT*", identificar os seus princípios e estratégias, levantar os desdobramentos e as conseqüências referentes ao seu emprego.

Tornando-se necessário delimitar o campo de intervenção da pesquisa, optou-se pelo ensino fundamental e, mais especificamente, pelo "Ciclo Básico de Alfabetização" (CBA).

O principal objetivo buscado e que serviu de referência para todo trabalho, foi: analisar a contribuição do "*CQT*" para a melhoria da qualidade de ensino e para a garantia do sucesso escolar, no âmbito do "CBA".

Partindo dos dados empíricos – informações, opiniões, percepções – coletados tanto no âmbito dos sujeitos que lideraram a implementação do "*CQT*" (vinculados à Fundação Christiano Ottoni e à Secretaria de Educação), quanto dos que vivenciam o processo na escola pesquisada, esta investigação priorizou a pesquisa de cunho etnográfico porque ela apreende, melhor, a multiplicidade de sentidos presente no cotidiano de uma instituição escolar.

A análise dos resultados da pesquisa demonstrou que houve nos registros, uma drástica redução do fracasso escolar da escola pesquisada, após quatro anos de aplicação do "*CQT*" e, assim, no "CBA", os índices de reprovação que em 1991 eram 45%, em 1995 passaram a ser de apenas 6%.

Contudo, acredita-se que não tenha havido uma melhoria da qualidade do ensino, pois segundo o que se constatou, pela interpretação dos depoimentos dos diferentes sujeitos vinculados à escola, os excelentes índices obtidos resultaram: da grande pressão exercida pela Secretaria de Educação, pela Fundação Christiano Ottoni, pela diretoria da escola e pela professora de qualidade; do notório aligeiramento e fragilização dos conteúdos; da cooptação dos professores (promoção horizontal vinculada à aprovação discente, distribuição de prêmios, honrarias e solenidades para homenagear os docentes "campeões" de aprovação); do aumento da concorrência entre eles; da facilitação das exigências para a avaliação; do atrelamento das verbas escolares aos índices de promoção.

Palavras Chave: Controle da Qualidade Total, fracasso, sucesso escolar, neoliberalismo, qualidade, parceria, Projeto Piloto, redenção.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar tem sido, ao longo de décadas, um dos mais graves problemas da educação brasileira, sobretudo no nível do "Ciclo Básico de Alfabetização" ("CBA"), isto é, no âmbito das duas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Embora sejam muitos os estudos, as pesquisas e as tentativas de reverter esta situação, pode-se afirmar que poucos resultados positivos foram obtidos, continuando-se a conviver com altos índices de evasão e de repetência na escola. Por isso, quando começou a ser divulgado que a Secretaria do Estado de Educação de Minas estava conseguindo reverter esse quadro e alcançar altos índices de sucesso escolar, com o emprego do Controle da Qualidade Total ("C.Q.T."), interessei-me em pesquisar esta nova técnica de gestão e, principalmente analisar seu emprego na área educacional.

Assim, este trabalho visa investigar a aplicação do "CQT", a partir de uma pesquisa empírica realizada em uma escola de Belo Horizonte, pioneira na implantação da referida prática administrativa, em termos de sistema de ensino.

Objetivando delimitar o campo de intervenção, optou-se pelo Ensino Fundamental e, mais especificamente pelo "Ciclo Básico de Alfabetização". Estabelecido isto, formulou-se o objetivo principal que serviu de referência para este trabalho e que assim se expressa: avaliar a contribuição do "CQT" para a melhoria da qualidade de ensino e garantia do sucesso escolar.

A escolha do objeto de pesquisa levou em conta a:

- necessidade de avançar na compreensão desta "nova" concepção de educação que vem sendo apontada como o modelo a ser seguido pela política educacional mineira;
- importância de centralizar a pesquisa no Ensino Fundamental e, mais especificamente no "CBA", pois neste nível a incidência do fracasso escolar é muito alta;
- oportunidade e facilidade de efetuar a investigação, uma vez que o "Projeto Piloto de Implantação do CQT" contempla escolas sediadas em Belo Horizonte.

Definiu-se, inicialmente, pela realização da pesquisa em três escolas, integrantes do "Projeto Piloto", selecionadas segundo o critério de localização geográfica.¹ Posteriormente, entretanto, percebendo-se a importância de fazer uma pesquisa mais abrangente, envolvendo tanto os sujeitos externos à instituição – Consultores da "FCO", Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE", Diretora do Programa Pró-Qualidade da "SEE", representantes do Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino (Sind-UTE) – quanto os que estavam vivenciando o processo, isto é, a comunidade da escola pesquisada, decidiu-se então limitar a pesquisa empírica a uma só instituição escolar.²

Neste trabalho, lançou-se mão da pesquisa bibliográfica e documental (documentos, livros de resultados finais, gráficos, fitas, vídeos). Na parte empírica, privilegiou-se a pesquisa etnográfica, considerando-se que a multiplicidade de sentidos que permeia o cotidiano da instituição pesquisada, pode ser melhor apreendida, através da observação, do estudo de caso, da entrevista que possibilitam maior flexibilidade e a

¹ Geralmente, o nível social da demanda escolar varia, conforme a situação geográfica da instituição.

² Optou-se pela Escola Estadual Madre Carmelita, por ser ela a pioneira na implantação do CQT e a "menina dos olhos" da Fundação Christiano Ottoni e da Secretaria do Estado de Educação.

inclusão de questões não previstas. Foram muitas as dificuldades encontradas no processo de elaboração deste trabalho: a extensão e a complexidade da pesquisa bibliográfica que exigiram a leitura de muitos autores nacionais e estrangeiros; as resistências iniciais de alguns sujeitos para dar seus depoimentos; o desafio de assegurar uma interlocução constante entre a teoria e a prática.

O "Projeto Piloto de Implantação do *CQT*" foi elaborado pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, assessorada pela "FCO". A diretora do Centro de Qualidade Total da Secretaria do Estado da Educação retrata as razões que levaram à opção pelo emprego do "*CQT*", no Sistema Estadual de Ensino de Minas:

...Na época quem se encontrava como Secretário era o Dr. Walfrido.³ Durante a realização do "1º Congresso Pitágoras de Educação", ele se entusiasmou com a fala do Dr. Falconi, da Fundação Christiano Ottoni, aquela que é a responsável pela aplicação da qualidade total e resolveu usar esta estratégia para tentar acabar com o fracasso escolar no sistema estadual de ensino de Minas, numa iniciativa pioneira em termos mundiais. (Diretora do Centro de Qualidade Total, da Secretaria de Educação. Entrevista.)

Para viabilizar a implantação, foram firmados convênios com: a Fundação Christiano Ottoni⁴, a Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico⁵, o Banco Mundial⁶ e o

³ Walfrido dos Mares Guia é empresário educacional, proprietário do Sistema Pitágoras de Ensino, um dos maiores "conglomerados" de educação do país. Atualmente, embora ocupe o cargo de vice-governador, continua orientando e mesmo dirigindo a política educacional mineira.

⁴ A "FCO" se responsabiliza pela implementação e pelo assessoramento do Projeto Piloto.

⁵ A Secretaria de Ensino Tecnológico contribuiu para o Projeto, com a quantia de US\$ 221.853,00.

⁶ O Banco Mundial emprestou 2,5 milhões de dólares e o Governo de Minas entrou com idêntica quantia. Fonseca (1995) publicou um estudo sobre os financiamentos que o Banco Mundial tem feito ao Governo Federal e aos Governos Estaduais, no âmbito da educação. Nele, ela mostra a necessidade de pesquisas avaliativas que poderiam fundamentar as decisões sobre a pertinência desses empréstimos. Para ela, os benefícios dos empréstimos respondem mais aos interesses do Banco Mundial e aos de determinados segmentos políticos locais, do que às necessidades nacionais.

Governo de Minas⁷.

Integram o Projeto Piloto dezessete escolas estaduais⁸, todas situadas em Belo Horizonte. A escolha dessas escolas levou em conta o grau de interesse, a motivação em aderir à nova experiência educacional.

O principal motivo da implantação do "CQT" no Sistema Estadual de Ensino de Minas, foi o de reverter o quadro de improdutividade escolar, traduzido em índices muito altos de evasão e de repetência.

Cunha explica a opção pela Qualidade Total:

(...) tendo como pressuposto a posição de que a gestão escolar é central, é fundamental, a proposta do Projeto Piloto consiste na adaptação de elementos do modelo japonês à administração das instituições escolares, através de um enfoque gerencial nas suas atividades, inclusive pedagógicas, visando o aperfeiçoamento da qualidade do processo educativo e sua conseqüente produtividade. O segredo consiste no reforço da gestão da unidade escolar, através de uma metodologia gerencial que permite a adaptação das escolas à localidade em que estão inseridas e do aumento do controle das metas fundamentais do sistema de ensino. (Cunha, 1995, p. 32)

Embora Minas Gerais seja a pioneira na aplicação do "CQT" no setor educacional, o Ministério de Educação já tinha a intenção de recomendar o seu emprego, como fica explícito no "Plano de Qualidade Total em Educação" (PQTE, 1990), que é um desdobramento do "Plano Brasileiro de Qualidade e Produtividade" (PBQT, 1990).

⁷ O Governo de Minas Gerais, através da Secretaria de Educação, desenvolveu o referido Projeto, sem obedecer aos trâmites tradicionais e, embora tenha recebido incentivos, principalmente de Cosete Ramos, responsável pelo "Plano de Qualidade Total", do Ministério de Educação, não contou com o assessoramento deste órgão federal.

⁸ Fazem parte do Projeto Piloto as seguintes escolas estaduais: Madre Carmelita, Augusto de Lima, Pestalozzi, Maria de Lourdes Oliveria, Leon Renault, João Alphonsus, Barão do Rio Branco, Maria Muzzi, Sagrada Família, Padre Eustáquio, Álisson Guimarães, Sandoval Azeredo, Pedro II, Maria Casassanta, Alfredo Valadão, Carlos D. de Andrade e Dona Augusta.

É oportuno mostrar a grande correlação existente entre esses planos e projetos⁹, e também entre os diversos órgãos e instituições, como explica Cunha:

...A presença da Fundação Christiano Ottoni e do próprio Ministério de Educação e Desporto, no processo de elaboração do "PBQP", a grande ligação da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ministério com o "PQTE", financiando o "Projeto de Especialização em Gestão de Qualidade" e aprovando, em Minas, o "Pacote tecnológico da "FCO", em 1992). (Cunha, 1995, p. 56)

Percebe-se, então, que não se trata de uma política isolada, restrita a Minas, mas de uma orientação geral para todo o país, cujo marco inicial foi, sem dúvida, a participação do Brasil na "Conferência de Educação para Todos", ocorrida em Jomtien, em 1990, que determinou as diretrizes educacionais a serem seguidas para o alcance de uma maior produtividade escolar.

Buscando operacionalizar essa intencionalidade, foram elaborados os "Planos Decenais de Educação" que possuem metas muito semelhantes, em todos os estados e que se consubstanciam: na oferta de um ensino de qualidade para todas as crianças; na redução da repetência de forma substantiva; na erradicação do analfabetismo; na valorização do magistério e na adoção de novos padrões de gestão.¹⁰

De modo mais detalhado e específico, o "Plano Decenal de Minas" visa as seguintes ações:

...universalização do ensino fundamental para 100% das crianças e jovens do estado; ensino para crianças de seis anos, garantido para 50% da população carente; ampliação do atendimento aos jovens e adultos, com o propósito de oferecer oportunidade de ensino fundamental a 80% dos analfabetos e sub-escolarizados, priorizando a faixa etária compreendida entre 15 a 17 anos;

⁹ Esses planos serão abordados posteriormente.

¹⁰ Essas metas são similares em todos estados brasileiros, porque se baseiam nas decisões tomadas em Jomtien, conforme será enfocado neste trabalho.

aperfeiçoamento das condições materiais e pedagógicas no nível de 100% dos docentes em exercício nas escolas normais; garantia de habilitação mínima para 100% dos professores do ensino fundamental; implantação de um modelo de avaliação sistêmica para 100% das escolas públicas estaduais e, pelo menos, para 80% das escolas municipais; redução em 20% dos atuais índices de repetência escolar para viabilizar, pelo menos, 80% de conclusão de ensino médio; garantia dos padrões necessários ao desenvolvimento do processo de ensino em pelo menos 80% das escolas municipais e estaduais de ensino fundamental. (Plano Decenal de Educação de Minas, 1993, p. 15)

Tendo como objetivo dar sustentação, tanto ao Plano Decenal, quanto ao Projeto Piloto, a Secretaria de Educação criou o Programa Pró-Qualidade¹¹ que visa:

...elevar de 32% a 50% o número de alunos que atinge a 5ª série, sem repetência, ou com no máximo, uma repetência; reduzir de 5 a 10% as taxas anuais de repetência do "CBA" à 4ª série, num período máximo de 4 anos. (Pró-Qualidade, 1993, p. 2)

Retomando-se à apresentação desta investigação, é necessário afirmar que optou-se por partir dos dados empíricos – informações, opiniões, percepções – procurando-se também assegurar uma interlocução constante entre a prática e a teoria, durante todo trabalho.

Devido ao fato da pesquisa empírica ter sido muito rica, considerou-se importante explicitar, na última parte de cada capítulo, as percepções dos diversos sujeitos da comunidade escolar da instituição pesquisada, sobre questões pertinentes às temáticas enfocadas.

Assim, na etapa que encerra cada capítulo, busca-se, através de pequenos relatos, dar voz aos agentes que estão vivenciando na escola, o processo de implantação

¹¹ O Programa Pró-Qualidade teve um custo estimável de US\$ 304 milhões: 152 milhões de dólares emprestados do Banco Mundial e idêntico valor dado, como contrapartida, pelo Governo de Minas.

do "CQT". Acredita-se que estes depoimentos possuem uma representatividade, pois se referem aos sujeitos que, participando do cotidiano escolar, compartilham coletivamente das representações, desejos, valores, normas e hábitos que permeiam a instituição.

O trabalho está estruturado de forma articulada e sua divisão em capítulos segue apenas uma orientação didático-acadêmica. O primeiro capítulo: "A Escola Madre Carmelita: sua genealogia e inserção no Projeto Piloto" fornece os elementos que definem o perfil da escola, tomada como campo de investigação, no âmbito de suas dimensões concreta, material e histórica.

Procura, assim, resgatar a trajetória histórica e relatar as modificações, os procedimentos, os impasses, os esforços e as imposições que vêm sendo feitas para garantir o sucesso da nova técnica de gestão, que busca a racionalização dos recursos e o aumento da produtividade, em atendimento à lógica neoliberal, priorizada pela política educacional mineira.

O 2º capítulo – "Controle da Qualidade Total: uma gestão salvadora?" – inicia abordando as inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais que vêm impactando o setor produtivo e o mundo do trabalho, alterando suas bases materiais, normativas e técnicas. Esse realinhamento industrial envolve a adoção das novas tecnologias, das estratégias de gestão, das formas de utilização e cooptação da força laboral e dos métodos de regulação estatal.

Esse processo de mudanças substantivas no arcabouço produtivo do Ocidente, a partir dos anos setenta, foi muito influenciado pela emergência de um novo tipo de consumidor, que passou a exigir produtos não padronizados, feitos em pequena escala e

caracterizados pela qualidade e pelo preço competitivo. Nesta nova configuração mercadológica, o modelo japonês – toyotismo – vem se apresentando como o paradigma mais adequado para atender às demandas emergentes.

Procura-se neste capítulo, contemplar, tanto essa perspectiva de análise do modelo japonês, quanto sua interligação com a "Qualidade Total", que é considerada como uma de suas estratégias mais eficazes, para promover o gerenciamento e a adesão dos trabalhadores à missão da empresa.

Em seguida, estuda-se a "Qualidade Total", explicitando seus princípios, métodos, estratégias e ferramentas, que contribuem para que ela seja considerada como uma "gestão salvadora", capaz de levar as empresas a competir com sucesso no "ranking" internacional, alcançando índices crescentes de qualidade e produtividade.

Analisa-se sua aplicação em educação e procura-se retratar a implementação do "CQT" na escola pesquisada, evidenciando os métodos, os mecanismos de persuasão e de cooptação que estão sendo utilizados, para que a mencionada técnica de gerenciamento obtenha êxito, eliminando o fracasso escolar.

O 3º capítulo – "Novos Atores Entram em Cena no Palco Escolar" – realiza um estudo sobre o neoliberalismo, enfocando sua gênese, percurso, objetivos, aplicações nas áreas econômica, social e político-ideológica e suas repercussões no âmbito da sociedade brasileira.

Elegendo o mercado como dogma e fragilizando o poder do Estado, o neoliberalismo tem contribuído para o aprofundamento de uma sociedade extremamente desigual, configurada num pequeno grupo de privilegiados e incluídos e, num outro grupo

majoritário, composto pelo contingente de pessoas marginalizadas e expropriadas da própria cidadania.

Na 2ª parte deste capítulo, é analisada a aplicação de estratégias neoliberais na educação e a conseqüente e massiva intervenção do empresariado na área educacional, sobretudo, no nível do ensino fundamental.

Procura-se mostrar como os empresários vêm se tornando os novos agentes educativos, influenciando na política educacional e ditando para os sistemas de ensino as normas, as estruturas, os currículos, os conteúdos, as formas de avaliação, enfim, as diretrizes a serem por eles seguidas.

Levantando a bandeira de que a crise educacional é de qualidade, os empresários a atribuem à improdutividade dos sistemas, acarretada por gestões administrativas inadequadas e pela incompetência daqueles que trabalham em educação; propõem, então como solução a privatização de ensino e o emprego do "CQT", enquanto uma metodologia capaz de eliminar o retrabalho (repetência) e o refugo (evasão).

O 4º capítulo – "O Fracasso do Registro Escolar" – é introduzido por uma tentativa de identificar a origem e a trajetória da evasão e da repetência escolar.

Descreve e analisa ainda os resultados, os índices de produtividade escolar obtidos pela instituição pesquisada, após quatro anos de aplicação do "CQT". Finalmente, aponta os mecanismos e os expedientes usados para alcance do sucesso escolar: pressão das três instâncias administrativas (escola, Secretaria e "FCO") para conseguir a aprovação dos alunos; promoção e cooptação docente (atribuição de prêmios e prestação de homenagens aos professores que obtiveram mais aprovação); aumento da concorrência

entre os professores (formação de um verdadeiro "ranking" docente); fragilização e sucateamento do ensino (os programas escolares de 1993 promoveram uma redução e uma simplificação dos conteúdos); facilitação da avaliação (o processo de avaliação da escola deixou de ser sistemático e criterioso, passando a ser feito de modo esporádico coletivo e de uma forma que busca, prioritariamente a aprovação dos alunos).

**A ESCOLA MADRE CARMELITA:
SUA GENEALOGIA E INSERÇÃO
NO PROJETO PILOTO**

A escola, que se constitui como objeto desta investigação, está situada na zona norte de Belo Horizonte, numa região periférica, bastante distanciada do centro da cidade.

A opção por esta instituição foi devida sobretudo a três fatores¹²: ter sido a primeira escola pública do país a implantar o "CQT"; ter recebido um atendimento especial da Fundação Christiano Ottoni¹³; ser considerada pela Secretaria de Educação e pela "FCO" como o modelo a ser seguido pelas outras escolas.

A escola, foi criada em 1960 com a denominação de "Escolas Primárias Anexas ao Instituto Nossa Senhora da Piedade"; transforma-se em 1967 em "Escolas Reunidas junto ao Instituto Nossa Senhora da Piedade"; em 1968 passa a ser Grupo Escolar e se integra à rede estadual de ensino, recebendo o nome de Escola Estadual Madre Carmelita. Em 1971, começa a funcionar em prédio próprio construído pela CARPE (Campanha de Reconstrução de Prédios Escolares). Em 1974 oferece o ensino completo de 1º grau e, em 1987, inicia o 2º grau.

¹² A referida escola foi a pioneira na implementação do "CQT", pois iniciou o processo antes das outras instituições componentes do Projeto Piloto. O atendimento especial a ela conferido, se justifica pelo fato de Falconi, diretor da "FCO", residir próximo à escola e isto facilitar a sua presença e o acompanhamento direto de todo o processo.

¹³ A "FCO" pertence à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e será posteriormente analisada.



Parte interna da Escola
(Foto antiga)

A instituição encontra-se hoje instalada numa área de 3.850 m²; a área construída totaliza 1.795 m², assim distribuídos: área ocupada pelo prédio: 1.025 m²; área do pátio pavimentado: 154 m²; área coberta para recreio: 139 m²; quadra poliesportiva coberta: 476 m².

Quanto às dependências da escola, seguem descritas no seguinte quadro:

Salas de aula: 11
 Salas de reforço escolar: 3
 Salas para serviços técnico-administrativos: 5
 Sala de professores
 Salas para laboratório de Biologia e Química: 4
 Sala para laboratório de informática
 Sala para gabinete odontológico
 Sala para atendimentos de saúde
 Sala para biblioteca
 Sala de multimeios
 Sala para mecanografia
 Banheiros para os alunos: 12
 Banheiros para professores e funcionários: 4
 Lanchonete
 Cozinha/cantina
 Depósito de alimentos e Depósito para arquivo
 Vestiários: 2 (com 4 banheiros cada um)
 Quadra coberta poliesportiva
 Casa de zeladoria

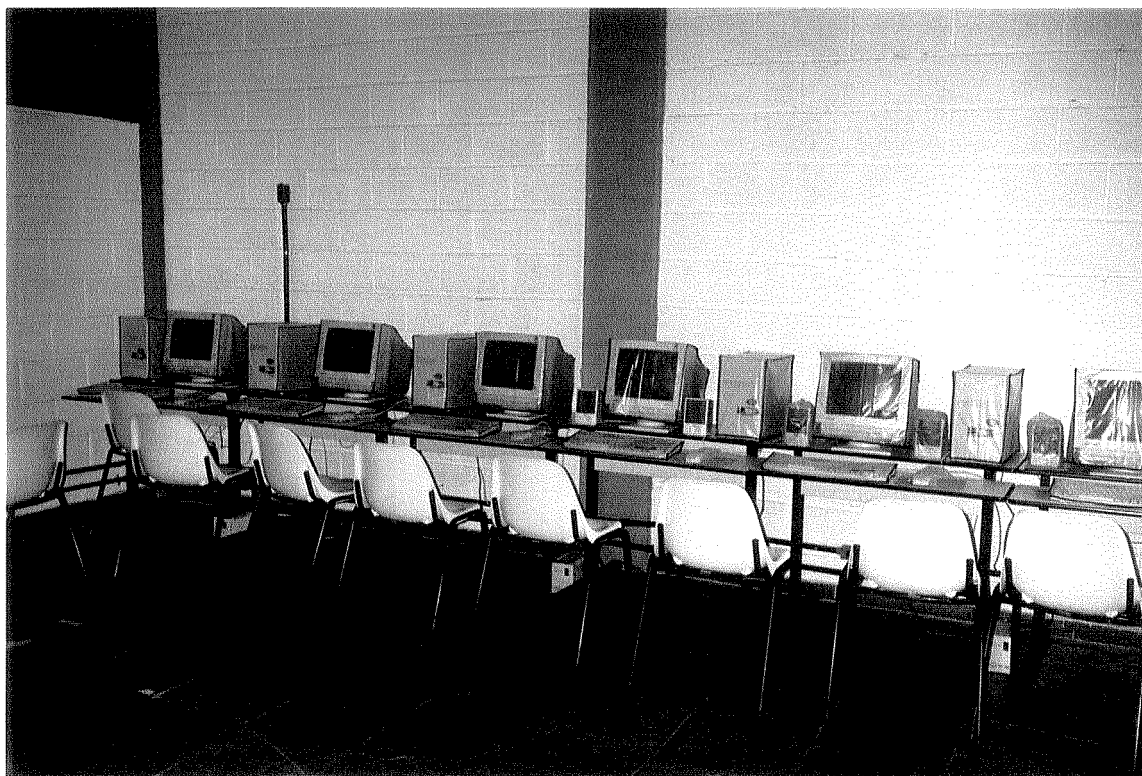
Como se pode verificar a escola possui uma excelente infraestrutura, para a qual muito contribuiu a parceria com a empresa, Companhia de Cimento Cauê.¹⁴ Entre outros benefícios, a Cauê se responsabilizou pela construção de: 4 salas (3 para aulas de reforço e 1 para o laboratório de informática; 4 laboratórios (de Biologia e Química); quadra coberta e vestiários.

A parceria com a empresa é resultante do acordo firmado entre a Secretaria do Estado de Educação, a Fundação Christiano Ottoni e a Companhia de Cimento Cauê e é parte integrante do "Projeto Piloto de Implantação do *CQT*", explicitado no início deste trabalho.

¹⁴ É importante explicitar que cada uma das escolas integrantes do "Projeto Piloto" foi adotada por uma empresa, cuja função é a de viabilizar melhores condições físicas para as instituições.



Laboratório de Química I



Laboratório de Informática

A escola funciona em três turnos, atendendo 1640 alunos, sendo que 1039 estão no ensino de 1º grau e 601 no ensino de 2º grau. O "CBA", objeto de pesquisa deste trabalho, possui 146 alunos nas suas quatro turmas.

Segundo a diretora, a demanda escolar tem aumentado e, também, vem se modificando o perfil dos alunos:

(...) As atuais melhorias nas nossas instalações físicas, administrativas e de ensino, após a implementação da Qualidade Total, tem atraído um grande número de alunos, até de escolas particulares. Isto é motivo de orgulho e, também um grande desafio: proporcionar uma convivência democrática e harmoniosa entre os alunos de classes sociais diferentes. (Diretora da escola. Entrevista.)¹⁵

Pelo fato da escola estar localizada numa região despovoada, limítrofe entre as cidades de Belo Horizonte e Contagem, ela recebe alunos de 25 comunidades, algumas delas muito distanciadas da instituição.

...moro longe da minha escola. Todo dia ando cerca de 2 horas para ir e voltar. Fico cansada, mas a escola é bonita, tem de tudo. É um sonho estudar aqui, até o uniforme é chic! (Aluna da escola. Entrevista.)

Quanto ao que se refere aos recursos humanos, a escola sofreu uma diminuição significativa do número de professores e funcionários.¹⁶ Conta, atualmente, com o seguinte quadro de pessoal:

¹⁵ Parece que o aumento da demanda e a modificação do perfil do alunado podem ser atribuídos, também: à inexistência de escolas de 2º grau na região, à carência de vagas nos outros níveis de ensino e, ainda, à diminuição do poder aquisitivo da classe média.

¹⁶ Em 1995, o governador Renato Azeredo, promoveu o que se chamou de racionalização administrativa no serviço público que afetou grandemente as escolas.

Categorias Profissionais	Número	Formação	Situação Funcional
I. Pessoal Técnico-Administrativo			
Diretora	1	Pedagogia	Efetiva
Vice-Diretoras	2	Letras e Matemática	Efetivas
Secretária	1	B. Artes e Magistério	Efetiva
Auxiliar de Secretaria	2	Magistério de 2º grau	Efetiva
Supervisoras	2	Pedagogia	Efetivas
Orientadoras	2	Pedagogia	Efetivas
Serviçais ¹⁷	10	Séries iniciais de 1º grau	Efetivas
Bibliotecária	1	Advocacia e Magistério	Efetiva
Professora de Qualidade ¹⁸	1	Ciências Biológicas	Efetiva
II. Corpo Docente			
1ª à 4ª série do 1º grau	12	Magistério: 7 Pedagogia: 2 Psicologia: 1 Educação Física: 1 Biblioteconomia: 1	Efetivas: 4 Contratadas: 8
5ª à 8ª série do 1º grau	30	Letras: 8 Matemática: 6 Estudos Sociais: 2 Ciências Biológicas: 3 Educação Física: 1 Belas Artes: 1 Não licenciadas: 9	Efetivos: 12 Contratados: 18
2º grau	25	Letras: 3 História: 2 Pedagogia: 1 Biologia: 4 Estudos Sociais: 2 Educação Física: 1 Química: 2 Belas Artes: 1 Matemática: 4 Não licenciados: 5	Efetivos: 8 Contratados: 17

¹⁷ Trata-se de uma expressão usada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para designar funcionários da escola que executam serviços ligados, sobretudo, à limpeza e conservação da instituição, à zeladoria, à elaboração e à distribuição da merenda e ao controle e vigilância dos alunos.

¹⁸ A professora de qualidade representa uma inovação, um novo elemento da organização do processo de trabalho na escola. Ela dispõe de 6 horas semanais para controlar a implementação do "CQT" e estabelecer a interrelação com a "FCO" e a Secretaria de Educação.

O processo de implementação do "*CQT*" na escola foi iniciado em 1992, tendo como marco a palestra sobre "A gerência da Qualidade Total em Educação", proferida pelo diretor da "*FCO*", Vicente Falconi.

Segundo o depoimento da diretora, essa conferência foi de grande importância, pois apontou aspectos fundamentais:

(...) um deles é que a direção da escola deve olhar para fora, para o futuro: deve-se gerenciar olhando os fins, atuando nos meios, quebrando as resistências. Toda diretora deve aprender a gerenciar o seu espaço, para obter a qualidade, que é uma questão de sobrevivência. (Diretora da escola. Entrevista.)

A partir de então, foi firmado um compromisso público da diretora para com a educação da sua comunidade escolar:

(...) a escola, através da sua diretora, não pode ficar indiferente aos problemas sócio-educacionais de sua comunidade. Assim, a Escola se obriga, não a corrigir as deficiências sócio-econômicas, mas a facilitar, através de um ensino de qualidade ("*CQT*"), a melhoria de vida dos alunos e de suas famílias. A educação tem imposto à criança pobre muitos preconceitos, destruindo sua auto-estima. É nosso dever, como educadora, formular suas ambições, desenhar um novo tipo de vida digna e instrumentalizá-la para mudança. Seria omissão da diretora não se comprometer com essa luta pela entrada, permanência, maior qualidade e conclusão de série e grau com sucesso. (Diretora da Escola. Entrevista.)

Este depoimento da diretora merece alguns comentários. Inicialmente, nele se percebe a idéia de considerar o "*CQT*" como uma fórmula mágica, capaz de salvar as instituições e as pessoas, o que é, sem dúvida, equivocado, no sentido de que se espera da escola um conjunto de transformações que ela não pode realizar. Deve-se questionar, ainda, a concepção de educação por ele priorizada, que vê a criança como uma mercadoria, um produto que pode ser idealizado e materializado, conforme prescrições rigidamente estabelecidas.

O principal motivo que levou a escola a decidir pela implantação do "CQT", foi o elevado índice de reprovação registrado em todas as séries, exceto na 4ª série do 1º grau.¹⁹ A média de reprovação, em 1991, ficou em torno de 42%, sendo que em algumas séries os índices foram, ainda maiores: 59% no 2º ano do 2º grau; 43% no 1º ano do 2º grau; 56% na 5ª série e 45% no CBA.²⁰

Para possibilitar uma visão geral, da situação da escola, em relação ao fracasso escolar, foram utilizadas várias estratégias:

(...) Efetuaram-se 4 sessões de trabalho, para levantar os maus resultados da escola. Utilizou-se o método do levantamento de problemas ("shake-down" simples) e, então, decidiu-se que o maior problema era a reprovação, que precisava ser logo atacada, baixando-se a repetência média de 42%, para 10%, em um prazo de 5 anos (1992-1997). (Professora de Qualidade. Entrevista)

Visando solucionar, principalmente a questão relativa ao elevado número de reprovação/repetência, a escola, com a assessoria da "FCO", elaborou o "*Plano de Ação para a Melhoria da escola*" (PAME; 1992)²¹. Este plano, na sua parte inicial, explicita os resultados da técnica utilizada para identificar as causas do deficiente desempenho dos alunos, que foram assim agrupadas:

- a) Quanto aos professores: falta de treinamento, falta de tempo para dar mais atenção ao aluno, desatualização da matéria; falta de cobrança por parte do supervisor, falta de

¹⁹ A escola, desde a década passada, convivia com índices muito altos de reprovação que oscilavam entre 40 a 55%. Com o "CQT" esses resultados foram alterados radicalmente.

²⁰ A não aprovação do aluno no CBA² é denominada de retenção. Mas, aqui, optou-se pela denominação de reprovação, já empregada, normalmente, para as outras séries.

²¹ A maior preocupação deste projeto é a redução dos custos, dos desperdícios. Segundo informações nele contidas, um índice de reprovação igual a 42%, representa um desperdício de US\$ 130.750,00. Se a meta prevista para 1997 for atingida, o desperdício será apenas de 31.000,00, com uma redução, portanto, de US\$ 299.415,00, em 5 anos. (PAME, 1992, p. 3).

conhecimento dos métodos pedagógicos, desmotivação pelos baixos salários;

- b) Quanto ao método: ensino inadequado à realidade do aluno;
- c) Quanto aos alunos: indisciplina, falta de acompanhamento em casa, má formação anterior, desmotivação, problemas psico-neurológicos;
- d) Quanto ao currículo: currículo inadequado, programa inadequado, carência de coordenador de área.

Para facilitar o processo de implementação do "CQT", foi elaborado um Plano de Ação, utilizando-se o "*Diagrama de Causa e Efeito*" e a "*Metodologia dos '5W e 1H'*"²². Este plano se refere, mais especificamente, ao "CBA" e prevê a execução das seguintes ações: treinamento interno, ministrado pelos supervisores; encontros para trocas de experiências docentes; treinamento com os especialistas e consultores externos; construção de salas para recuperação; contratação de professores para a recuperação; organização de aulas extra-turnos.

Esse Plano de Ação, segundo a professora de qualidade, assim, se define:

(...) Em termos mais gerais, a ação se subdivide em duas modalidades: uma que envolve investimento financeiro (a escola, com ajuda do "F.C.O." e da Secretaria de Educação deve conseguir parcerias com as empresas) e a outra, que engloba o investimento das pessoas, a fim de implantar as ações planejadas, tendo a monitorização do Comitê de Qualidade da Escola.²³ (Professora de Qualidade da Escola. Entrevista.)

Constatou-se, todavia, que as ações previstas não estão sendo executadas conforme se planejara, principalmente porque: as supervisoras não têm tido tempo de

²² Os "5W e 1H" é uma das denominadas ferramentas do "CQT". Será abordada no próximo capítulo.

²³ O Comitê de Qualidade da Escola é formado: pela diretora, vice-diretora, orientadora, uma professora, um representante dos pais e um aluno.

promover o mencionado treinamento docente, pois, ficam sobrecarregadas com tarefas administrativas exigidas pelo órgão central e pela "FCO"; os referidos encontros para troca de experiências se inviabilizaram, devido ao fato dos professores não possuírem disponibilidade de tempo; o treinamento com especialistas externos não se concretizou. Em síntese, somente a construção das salas de aula está se tornando uma realidade.

O "PAME" propõe um rigoroso controle dos índices de fracasso escolar, feito bimestralmente pela professora de qualidade, usando gráficos de barra (para os resultados por série) e os gráficos de Pareto para outros índices. Propõe a padronização, na medida em que as ações obtiverem resultados positivos, em termos de redução do fracasso escolar. Assim, devem ser padronizados: os estudos extra-turno, as recuperações paralelas, as avaliações, os conteúdos por série e por área, as reuniões docentes, etc.

A diretora da escola e a professora de qualidade acreditam que o "PAME", o "CQT" e a parceria com a empresa conseguirão acabar com o fracasso e construir uma nova escola:

(...) a escola, usando todos recursos do "CQT", do "PAME" e da parceria com a empresa vai conseguir acabar com seu grande problema: a reprovação/repetência. Além disso, idealizamos uma nova escola, a escola dos nossos sonhos, que pode se tornar realidade: com autonomia para contratar pessoal habilitado, segundo suas necessidades; com professores satisfeitos e bem remunerados; com satisfação do aluno, que deve "vestir a camisa" da escola; com infra-estrutura esportiva; com oferecimento de cursos para a comunidade com atividades extracurriculares; com banda, coral, oficinas, salas especiais para Inglês, História, Geografia, etc.; com biblioteca com grande acervo; com convênios com o Colégio Pitágoras, CEPEL; e com laboratórios de informática. (Diretora da Escola. Entrevista.)

A Escola, além do "PAME" não possui outros documentos sobre os processo de implementação do "CQT", fato este que dificultou o trabalho da pesquisa.²⁴

²⁴ Geralmente, as escolas não têm hábito de fazer registro, isto é, de documentar suas experiências, projetos, etc.

(...) sabe, é difícil documentar. A gente esquece... não dá importância... o pessoal da "FCO" até já falou isso com a gente. Eles são muito organizados. Aqui, também é difícil. Não tem nem lugar para guardar o material. Uns gráficos, uns diagramas de árvore e de espinha de peixe, que fizemos, foram guardados num armário que fica num lugar úmido: ficaram mofados e com xixi de rato. Mas isto vai melhorar, pois a Cauê vai melhorar nossa estrutura física. (Professora de Qualidade. Entrevista.).

Para conseguir remontar o processo de implementação do "CQT", delineando sua trajetória na escola, foi necessário recorrer à "Fundação Christiano Ottoni" que, como afirmou a professora de qualidade, possui todos os dados, todas as informações necessárias ao pretendido resgate histórico. Segundo um consultor da instituição, o processo de implantação do "CQT" na escola teve esta seqüência: treinamento em curso de 40 horas, ministrado pelo "FCO" para todos os elementos integrantes das equipes docente, técnica e administrativa²⁵; treinamento dos serviçais pela equipe do "Centro de Qualidade Total da Secretaria de Educação", através de cursos de 8 horas; criação do Escritório de Qualidade na escola; elaboração do Diagrama da Árvore para registrar o plano de implantação do "CQT"; criação de condições para reuniões de estudo, no Escritório de Qualidade; elaboração de questionários para coletar dados sobre a missão e a visão de futuro da escola, dirigidos aos alunos, profissionais da escola e à comunidade; aplicação dos questionários; tabulação e análise dos dados coletados; criação de equipe dos "5S"; elaboração da estrutura funcional; início da padronização; realização do "Shake-down"; realização de treinamento para sensibilização dos "5S", "PDCA", "5We 1H"; padronização

²⁵ Pensou-se, de início, treinar as pessoas mais habilitadas e as lideranças, pois elas passariam o conhecimento às outras pessoas. Entretanto, dadas as especificidades da escola, tal repasse de conhecimento e motivação mostrou-se muito mais difícil do que na área empresarial: os professores servem a mais de uma escola e têm poucas oportunidades de se reunirem. Além disso, mostraram-se desmotivados de lutar pela melhoria da qualidade de ensino. Em decorrência, foi necessário treinar todos, diretamente, sem multiplicadores.

da cantina e da secretaria; análise da repetência escolar (retrabalho); elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, com uso do Diagrama da Árvore; implantação de itens de controle para avaliação da qualidade: acabar refugo e o retrabalho. (Relatório da Implantação do "CQT" na Escola, arquivado na "FCO").

Segundo a supervisora, entretanto:

(...) o treinamento só foi feito uma vez; a equipe dos "5S" foi desfeita, pois muitos de seus elementos saíram da escola; a padronização tem encontrado dificuldades, devido à falta de tempo; o Projeto Pedagógico se restringe à elaboração do "Plano de Ação para Melhoria da Escola". Em síntese, só funcionou o controle estatístico do desempenho escolar. (Supervisora. Entrevista.)

A consultora da "FCO" acrescenta:

(...) No processo de implantação do "CQT" criou-se um concurso para escolha do logotipo e indicação de um nome para o programa. Foram feitas várias reuniões de sensibilização, seminários para a introjeção e revisão dos conceitos e princípios da qualidade e, ainda, foi apresentado um filme, intitulado "A visão do futuro". (Consultora de "FCO". Entrevista.)

Quanto ao que se refere mais especificamente ao "CBA", foi elaborado um "Projeto sobre as Dificuldades de Escrita do CBA" que, assim, se estruturou:

- a) *identificação do problema*: aplicação de questionários para os alunos, com o objetivo de conhecê-los melhor;
- b) *observação*: tabulação dos dados coletados; observação dos erros de ortografia, pontuação, caligrafia; classificação do tipo de erro: letra maiúscula, omissão, troca, acréscimo, aglutinação, etc.; elaboração de folhas de verificação por tipo e número de erros, série e turma, usando o gráfico de Pareto;

- c) *análise*: reunião pedagógica com professores e especialistas para discussão dos problemas;
- d) *plano de ação*: elaboração de um plano para eliminar as dificuldades; acompanhamento e avaliação constante do nível de dificuldades em escrita;
- e) *ação*: reconhecimento dos alunos com maior índice de erros na escrita; assistência individual, duas vezes por semana; padronização.²⁶

Todo esse processo de implementação do "*CQT*" deve, conforme depoimento da consultora da "*FCO*", começar pelo nível da transmissão dos princípios conceituais da estratégia:

(...) não se pode pretender mudanças na ação gerencial, sem, antes, ter assimilado os conceitos que se pretende aplicar, na prática. O "método da cumbuca" serve para esclarecer os conceitos. Esse método está bem explicado no livro do Dr. Falconi (FALCONI, 1991, p.19); se o "*CQT*" visa a participação de todos, torna-se indispensável o treinamento, a assimilação dos conceitos. Esse treinamento deve ser contínuo e permanente. (Consultora da "*FCO*". Entrevista.)

A exposição da consultora mostra a importância do treinamento massivo, envolvendo a todos e, também, a relevância da persistência e da continuidade do mesmo.

Contudo, a professora de qualidade da escola afirma que:

(...) Na escola, a "*FCO*" só fez o treinamento inicial, que não foi suficiente, pois a troca de professores aqui é muito grande. É verdade que a Fundação continua dando uma supervisão mais à distância, e também coletando os índices de aprovação, a cada semestre. (Professora de Qualidade. Entrevista.)

Esta descontinuidade no treinamento vem travando o processo de implementação do "*CQT*" e dificultando o próprio trabalho de pesquisa, uma vez que, não se concretizando o

²⁶ Percebe-se que o Projeto foi bem elaborado e que poderia contribuir para a melhoria da escrita dos alunos no CBA. Contudo ele, embora implementado, não teve continuidade.

que fora previsto, fica mais difícil proceder a uma avaliação do próprio Projeto Piloto.

A responsabilidade de cada instituição, no processo de implantação do "*CQT*", é definido pelo "*PAME*", conforme fica explicitado nesse documento:

(...) sem dúvida, foi muito importante a semente que está sendo plantada nesta escola, a pioneira na implantação do "*CQT*". Existe uma divisão de responsabilidades: a "*FCO*" é responsável pelo treinamento e implantação; a empresa se encarrega de viabilizar a infraestrutura física necessária à melhoria material. O Estado promove a reciclagem dos professores. (PAME, 1992, p.2)

A pesquisa permite ver que o referido plano não tem conseguido se concretizar plenamente: os cursos de reciclagem docente não foram realizados e a "*FCO*" não tem dado a assistência necessária à continuidade do Projeto.

Outro item previsto no "*PAME*" que também não se efetivou, se refere à reformulação do Serviço de Supervisão e Orientação Educacional, considerado como indispensável à reorganização do processo de trabalho na escola que, segundo os teóricos do "*CQT*", é também essencial para o alcance do sucesso escolar.

(...) O "*CQT*", embora se apresente como uma tentativa de solução dos problemas caracterizados como fracasso escolar, centra sua atenção na forma como o trabalho é organizado na escola, como se esta fosse a principal matriz dos problemas educacionais. (Oliveira, 1994, p.100)

Quanto à aceitação do "*CQT*" pela comunidade escolar, constatou-se que, de início, houve uma adesão quase que total, mas aos poucos foram aparecendo resistências e questionamentos:

(...) No princípio todos ficaram animados, esperançosos. Mas, depois, surgiram impasses: questionamentos de professores ligados ao SIND-UTE²⁷ reclamações salariais, falta de tempo para reuniões, desinteresse em participar do "Comitê de

²⁷ Percebe-se na fala da professora de qualidade, uma posição antagônica ao Sindicato, bastante em consonância com os princípios de anti-sindicalistas veiculados pelo modelo japonês.

Qualidade", etc. Agora, o pessoal está desmotivado, depois de uma greve que não conseguiu nada... Assim, tenho de aplicar, com urgência, os "5S", fazer painéis, cartazes, dramatizações, etc. É preciso envolver a todos. Depois é só aplicar os índices de controle e ver se houve mudança de mentalidade. (Professora de Qualidade. Entrevista.)

Este depoimento evidencia, por um lado, a forma simplista de análise dos problemas ligados à falta de motivação dos professores e por outro, uma certa ingenuidade e confiança ilimitada no "CQT".

As críticas dos profissionais da escola não se restringem ao emprego do "CQT", mas também ao "*Plano Decenal de Educação*", cujas metas²⁸ não estão sendo asseguradas na escola:

(...) Para mim, uma das metas fundamentais do Plano Decenal é a autonomia da escola. Aqui, embora se apregoe uma autonomia maior, existem normas muito rígidas, principalmente no que se refere à contratação de pessoal, que é feita diretamente pela diretora. Contudo, a diretora pode fazer muito pouco, pois a política de restrição inibe e impede qualquer iniciativa que envolva mais gastos com o pessoal. Por outro lado, toda vida funcional dos servidores é feita aqui, na escola. Isto é bom, mas representa muito mais trabalho e é um desvio da atividade educacional. Quanto às verbas, elas vêm mesmo para a escola, mas estão rubricadas e, assim, se quiser dar um curso para os professores, chamando especialistas não pode, pois o dinheiro não pode ser desviado. (Supervisora. Entrevista.)

Em síntese, a implantação do "CQT" na escola tem encontrado dificuldades internas e externas; estas se consubstanciam, principalmente, na pouca assistência dada, tanto pela "FCO", quanto pela Secretaria. Além disso, percebe-se a existência de uma grande desarticulação entre essas duas instituições, conforme fica claro na fala da Diretora do Centro de Qualidade Total da Secretaria de Educação:

²⁸ Estas metas foram explicitadas na introdução deste trabalho. O Plano Decenal em Minas visa o alcance do sucesso escolar, lançando mão do "CQT".

(...) Não sei bem como anda a Qualidade Total nas escolas do Projeto Piloto. Elas ficaram sob a responsabilidade da "FCO" e, deste modo, ficamos meio de fora. Recebemos os relatórios da "FCO", mas "cadê" tempo para ler? Estamos implementando o "CQT" em escolas municipais de cidades vizinhas e, nelas, somos nós mesmas que fazemos o treinamento, por isso, não sobra tempo. A repetência caiu tanto na Escola? Não sabia... Também, não posso explicar as causas, os fatores que levaram a este sucesso. (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE".)

Entretanto, apesar dos problemas, o cotidiano da Escola foi muito modificado, com o emprego do "CQT", assumindo uma nova configuração, traduzida: no uso de uma nova linguagem, transferida do setor empresarial (refugo, retrabalho, "5We 1 H", "PDCA", "5S", etc., etc.); na reorganização do processo de trabalho na escola, com a introdução de novos agentes (professora de qualidade, consultores da "FCO", funcionários do Centro de Qualidade Total da SEE, representantes da "Cia. de Cimento Cauê"); na adoção de uma nova concepção de educação de cunho estritamente mercantil e na prática sistemática da avaliação quantitativa.

Finalmente, é preciso mencionar que a escola tem recebido muitos prêmios e homenagens, em reconhecimento pela produtividade conseguida e pela melhoria das suas condições físicas. Entre eles, se destacam: Prêmio Qualidade Minas 93", na categoria Acadêmica e "Homenagem da Câmara Municipal de Belo Horizonte".

O referido prêmio foi conferido pela Comissão Científica, liderada pelo Secretário de Tecnologia e Meio Ambiente de Minas e da qual fizeram parte diversos representantes de entidades empresariais e de fundações, tais como: Federação das Indústrias de Minas Gerais, Banco do Desenvolvimento de Minas Gerais, Serviço Brasileiro de Apoio à Empresa e Fundação Christiano Ottoni. Em 1993, foram contempladas com a premiação, além da escola, empresas e entidades: Banco Agrimisa, Grupo Água de Cheiro, M. Roscoe, SID Microeletrônica, FIAT Automóveis, Companhia de Seguros Minas-Brasil, Companhia Vale do Rio Doce, Conglomerado Belgo-Mineiro. A entrega dos prêmios ocorreu na Assembléia Legislativa, em agosto de 1993.

Quanto ao segundo prêmio, trata-se de uma iniciativa do vereador Márcio Cunha que em uma sessão solene, acontecida na Câmara dos Vereadores, em setembro de 1996, conferiu à escola, uma placa de prata, em reconhecimento pelo seu excelente desempenho.

Além disso, a escola é considerada como modelo pela "FCO" e pela "SEE" e elogiada pelo Ministério de Educação.²⁹ Sua diretora é constantemente convidada a fazer palestras, como a que proferiu no "IVº Encontro Nacional de Coordenadores da Qualidade", organizado pela "FCO", e realizado em novembro de 1996, em São Paulo. De fato, a escola, graças à parceria feita com a empresa, ao recebimento de verbas extras da Secretaria e ao aumento da "contribuição escolar"³⁰, conquistou uma excelente infraestrutura física.

Sobre essas verbas da Secretaria, uma funcionária da escola, assim se posicionou:

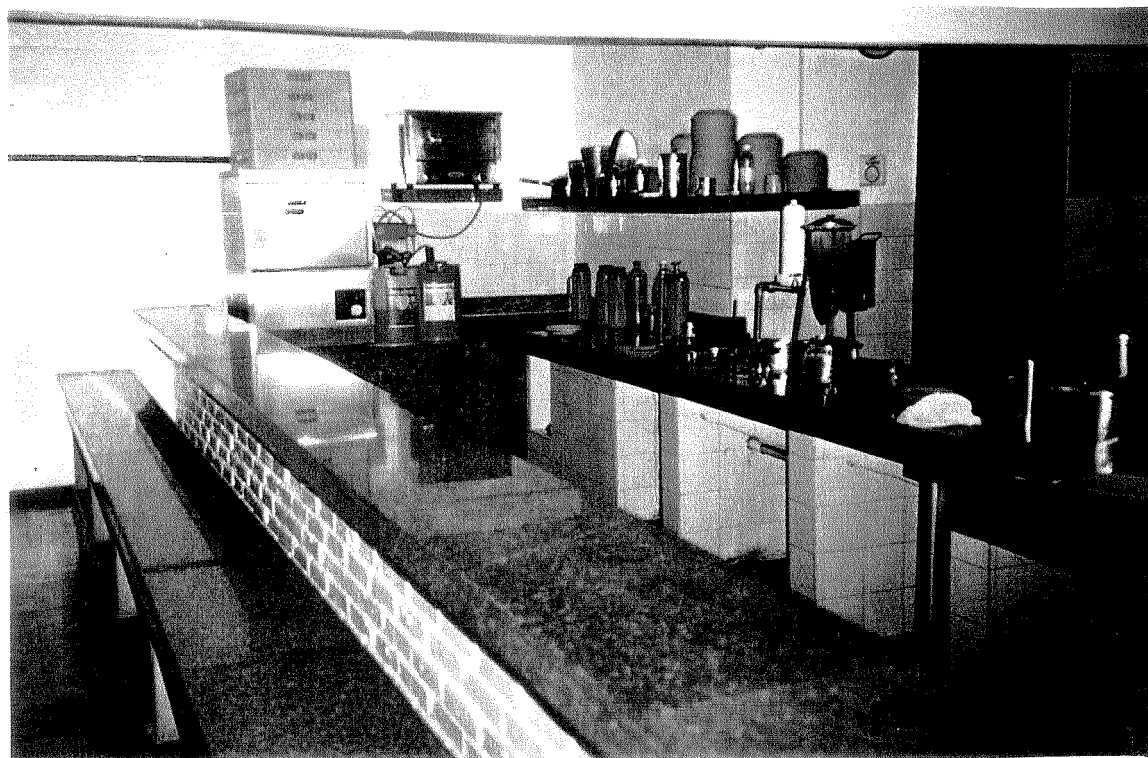
(...) A escola, quase todo dia recebe verbas. Parece que ela é o cartão postal da Secretaria. Agora mesmo, chegaram três verbas que têm de ser gastas até dia 30/12/96. Acontece que a escola já tem de tudo. O que comprar mais? Como elas já vêm rubricadas, não podem ser gastas para outros fins. O jeito é comprar mais sofisticadas, para a escola ficar mais bonita e o povo da Secretaria filmar, bater fotos... Agora, dinheiro para aumentar o nosso salário, isto não tem não. (Funcionária. Entrevista.)

²⁹ Cosete Ramos, Coordenadora do Programa de Qualidade do Ministério, em seu livro "Excelência em Educação" faz uma verdadeira apologia da escola.

³⁰ Na verdade, não se trata de uma "contribuição voluntária", mas obrigatória. Este fato levou alguns pais a reclamar no PROCON. Parece que a Secretaria faz "vista grossa" sobre esta irregularidade.



Visão do vestiário feminino



Cozinha da Escola: autoclave, bancadas de granito

Em termos concretos, a escola passou a contar, após a implementação do "CQT" com:³¹ três salas para aulas de reforço escolar; uma sala para o laboratório de informática; quatro laboratórios de Biologia e de Química; uma quadra poliesportiva coberta; vestiários sofisticados, revestidos em granito. Além disso, a escola foi toda pintada e restaurada, recebeu grades protetoras, os banheiros foram reformados, a cozinha completamente remodelada, tornando-se mais funcional e contando com bancadas de granito. A escola adquiriu, também, uma série de equipamentos e eletrodomésticos: ventiladores para todas as salas de aula e dependências da escola; forno micro-ondas; micro-processador; freezers, mini-geladeiras, autoclaves, 15 computadores e respectivas impressoras para os alunos, e dois para a Secretaria; mobiliário escolar moderno e funcional; televisões, vídeos, retroprojetores, quadros modernos; serviço de som interno, com caixas em todas as salas.

A conquista de todas essas melhorias físico-materiais são importantes, pois alunos e professores das escolas públicas merecem usufruir de boas condições de estudo e de trabalho.

Contudo, esta excelência no nível infra-estrutural da escola, contrasta com o aumento da demanda de trabalho³² e, principalmente, com o notório arrocho salarial ao qual vêm sendo submetidos, não só os professores, como todos os outros funcionários da escola.

³¹ Na parte referente aos anexos, constam fotos da escola, evidenciando as melhorias nela operadas.

³² O governador Renato Azeredo promoveu em 1995 uma reforma administrativa que demitiu cerca de 32 mil professores. Este fato, fez com que fosse aumentada a demanda de trabalho daqueles que ficaram e se elevasse o número de alunos nas salas de aula.

Esta situação reproduz o quadro vivenciado no setor produtivo: por um lado, melhorias no ambiente de trabalho, uso das novas tecnologias e por outro, redução de pessoal, aviltamento salarial e perda gradativa das conquistas trabalhistas.

Professores se manifestam a respeito dos objetivos da política educacional e, mais especificamente, do "CQT":

(...) Tudo isso na escola é uma maravilha! Mas essas melhorias servem mais é para aumentar a vaidade da diretora, que não cabe em si, de tanto orgulho da Escola! A grande maioria dos professores está é muito revoltada com a pressão para a aprovação dos alunos, e principalmente, com o aumento do trabalho, e com seus salários. Apesar de toda essa beleza na escola, o professor não está sendo valorizado. (Professora da escola. Entrevista.)

O quadro a seguir retrata a realidade salarial dos professores e demais profissionais da escola, referente ao ano de 1996.³³

Rendimento dos Professores

Cargo/nível	Tempo de serviço	Vencimento básico	Quinquênio
P1 A	até 2 anos	212,43	0,00
P1 E	10 anos	221,15	199,04
P2 A	4 anos	220,00	0,00
P2 E	30 anos		214,44
P3 A	2 anos	281,72	0,00
P3 E	30 anos	330,53	270,49
P4 A	4 anos	317,64	0,00
P4 E	30 anos	330,53	297,49
P5 A	2 anos	382,28	0,00
P5 E	30 anos	397,02	350,03
P6 A	4 anos	420,54	0,00
P6 E	30 anos	437,63	393,86

³³ Utilizou-se, como fonte, a tabela cedida pelo Sind-UTE (Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino). Para simplificar, especifica-se, apenas, os vencimentos iniciais e os finais de cada nível

Rendimento do Especialista (Diretor/Supervisor/Orientador) 40 horas semanais

Cargo/nível	Vencimento básico	Gratificação Dedicção Exclusiva	Vencimento acrescido de adicionais por tempo de trabalho	
			5 anos	30 anos
D1 A	476,28	230,26	786,00	1.250,00
D1 C	524,82	262,11	864,96	1.330,94

Observação: Os professores regentes de classe têm direito ao denominado "pó de giz", cujo valor vai de 42,51 (P1) a 87,53 (P6). Os serviços recebem, no inicial da carreira, o valor correspondente a um salário mínimo e o pessoal da Secretaria recebe um salário e meio.

**O CONTROLE DA QUALIDADE TOTAL:
UMA GESTÃO SALVADORA?**

2.1. As Novas Tecnologias e o Modelo Japonês: aportes iniciais para a compreensão da Qualidade Total

Como foi explicitado, a escola Madre Carmelita, diante de um quadro marcado por índices elevados de evasão e repetência, decide implementar o Controle da Qualidade Total, como uma estratégia capaz de eliminar os resultados negativos e promover o sucesso escolar.

A decisão de integrar o "Projeto Piloto de Implantação do CQT" foi muito influenciada pelo discurso do diretor da Fundação Christiano Ottoni, Vicente Falconi Campos, que conseguiu convencer a diretora de que, com o emprego da nova estratégia, os problemas ligados à produtividade escolar da sua escola estariam resolvidos.

A "FCO", segundo Campos (1990), é uma instituição privada, sem fins lucrativos, auto-sustentável, associada à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como objetivo fornecer serviços técnicos à comunidade. Além de muitas pesquisas e trabalhos ligados à formação de profissionais, a "FCO" estuda e difunde o emprego do "CQT", desde 1985. Em 1989, a "JUSE" (Union of Japanese Scientists and Engineering) formalizou apoio à "FCO" e a designou como sua representante no Brasil.

A partir daí, a "FCO" iniciou um processo agressivo de implementação da Qualidade Total no país, começando pela área metalúrgica e se expandindo para outros setores: agricultura, construção civil, telecomunicações, comércio, transportes, saúde, educação, etc.

A "FCO" tem tido um papel fundamental no "Projeto Piloto de Implantação do CQT", pois além de se responsabilizar pelo treinamento e acompanhamento do processo,

estabelece contatos com as empresas, para viabilizar as parcerias que garantem a infraestrutura físico-material, necessária ao sucesso do empreendimento.

Com o objetivo de obter um maior conhecimento da filosofia e da visão de mundo da "FCO", privilegia-se, neste capítulo, as falas dos seus consultores, gestores da implantação do "CQT" na escola.

Segundo esses consultores, a Qualidade Total é uma estratégia que consegue levar as empresas, as instituições, os serviços e as escolas à obtenção de níveis crescentes de qualidade e de produtividade. Entretanto, para o alcance dos resultados desejados, necessita-se do envolvimento de todos, isto é, de que todos sintam-se irmanados, em sintonia, buscando conjuntamente as mesmas metas. Para conseguir a adesão de todos, difunde-se o "discurso da salvação", segundo o qual, sem o emprego da referida estratégia de gestão, não existe saída ou solução possível para as empresas ou instituições.

(...) uma das primeiras constatações dos observadores perspicazes a respeito da nova onda gerencial e de seu arcabouço propagandístico refere-se à aura mística e doutrinária sobre os caminhos da salvação (sobrevivência) no atual contexto de flagelos (crise econômica, instabilidade, desemprego) em direção ao paraíso celestial (fazer parte do seletivo grupo da elite mundial, ser o primeiro no "ranking" competitivo do capitalismo internacional). (Machado, 1994, p. 42)

Trata-se, portanto, de um gestão salvadora, como afirma a diretora da escola:

A Qualidade Total tem conseguido fazer com que o fracasso se transforme em sucesso. Em pouco tempo, conseguimos praticamente acabar com a repetência e somos um modelo a ser seguido por outras escolas. (Diretora da Escola. Entrevista.)

As estratégias e formas da ação do "CQT" são um desdobramento do modelo japonês de produção, que, por sua vez, vem contribuindo para o processo de reestruturação industrial vivenciado na atualidade.

Uma consultora da "FCO", assim se posicionou a respeito do toyotismo (modelo japonês):

(...) Aqui, no Brasil, a situação está caótica. Se não adotarmos o modelo japonês, como o resto do mundo, damos um atestado de burrice e podemos sair do páreo da história e da competitividade mundial. (Consultora "FCO". Entrevista.)

A penetração do modelo japonês no Ocidente³⁴ está se processando num momento marcado por um grande desenvolvimento tecnológico, consubstanciado pelo recurso às novas tecnologias de base microeletrônica, pela ampliação das fontes e mediações energéticas, pela manipulação da estrutura atômica e molecular da matéria, pela pesquisa biotecnológica (Machado, 1995)

(...) a questão atual é a tecnologia. Ou você adere a ela, ou está fora do mercado, da competitividade, do mundo capitalista. A 3ª revolução industrial promoveu uma rearticulação drástica, redesenhou o setor produtivo, sobretudo o industrial. (Consultor da "FCO". Entrevista)

O realinhamento industrial, referido na fala do consultor da "FCO", visa eliminar ou reduzir a vulnerabilidade do processo produtivo e aumentar o grau de utilização de suas capacidades.

Envolve, basicamente, a adoção das novas tecnologias, das estratégias de gestão, das formas de utilização e cooptação da força laboral e dos métodos de regulação estatal. Esta política intensificada nos anos 80, acarretou profundas transformações no mundo do trabalho e da produção:

³⁴ O emprego deste novo método normativo e gestacional no Ocidente foi necessário, devido a uma série de fatores: desaceleração dos ganhos de produtividade, que vem induzindo a concorrência capitalista a modificar a composição técnica e orgânica do capital; premência de dar respostas à resistência e aos questionamentos da força laboral ao taylorismo/fordismo; busca de alternativa a uma demanda crescente por produtos não padronizados e de cunho mais personalizado, num mercado cada vez mais competitivo.

(...) No contexto atual, pede-se a racionalização, a fábrica magra, enxuta. Com a tecnologia, o chão da fábrica e das empresas se modificou muito. Mesmo a sociedade, com as tecnologias, exige modificações nos indivíduos. Hoje, a pessoa, o consumidor, para sobreviver, não pode ser um analfabeto tecnológico. Assim, todos devem dominar essa nova linguagem, senão, ficam marginalizados. (Consultor "FCO". Entrevista.)³⁵

As transformações tecnológicas estão se processando de forma tão espantosa, tão rápida, que impactam e obsoletizam as práticas produtivas e os meios de produção, de uma forma nunca antes ocorrida.

Remontando-se a história, pode-se afirmar que o advento da sociedade industrial representou a hegemonia da indústria sobre o padrão agrário-pastoril. Hoje, mesmo nas sociedades nas quais esse processo ainda não se completou e até naquelas onde, embora desenvolvido, teria fôlego, antes de seu forçado esgotamento, o novo padrão internacional de competitividade capitalista dita a necessidade de redefinição do modelo da indústria, força a expansão do terciário, destrói os critérios diferenciadores dos setores da economia, provoca alterações na estrutura dos empregos, nas relações trabalhistas, na estrutura ocupacional e nas definições de trabalho qualificado e desqualificado. (Machado, 1993, p. 32)

Esta sociedade tecnizada pode ser considerada, não como mais uma etapa de desenvolvimento da antiga sociedade industrial, mas como dela estruturalmente diferenciada, especialmente em termos qualitativos.

À guisa de um paralelo entre esses dois tipos de sociedade, pode-se afirmar que, inversamente ao que ocorria na sociedade industrial, agora, isto é, na sociedade tecnizada, a produção não mais se processa com o uso de máquinas grandes, poluidoras,

³⁵ Observa-se na fala do consultor, a dimensão mercantil da nova visão de mundo, que reduz a pessoa humana a um mero consumidor.

rígidas e gastadoras de energia; e a produtividade não se efetiva pelo crescimento da produção de mercadorias e aumento da força laboral. Neste novo cenário, assiste-se a uma redução significativa do trabalho vivo, que é substituído pelo morto, e a produtividade é obtida pelo uso da sofisticação tecnológica e pelo emprego de estratégias modernas de gestão que objetivam acabar com o desperdício e evitar o chamado retrabalho.

(...) No modelo anterior, a produtividade era obtida pela produção em larga escala, em série. Hoje, produz-se com qualidade, evitando erros (retrabalho), refugo e desperdício. Não se estoca mais; tudo chega "just-in-time" e se produz sob encomenda. Essa modificação só é possível com o envolvimento de todos. Com todos, literalmente, vestindo a camisa da empresa. (Consultor da "FCO". Entrevista)

Com o emprego das novas e sofisticadas tecnologias, processa-se uma mudança substantiva no arcabouço do capitalismo, uma vez que o valor depende mais do trabalho humano morto, incorporado e materializado na tecnologia, do que no desempenho do trabalhador³⁶, como foi, anteriormente, explicitado.

Essa transformação radical, ocorrida no âmago do setor produtivo contemporâneo, tem suscitado questionamentos e posições bastantes divergentes dos teóricos: Gorz, Offe e Habermas³⁷ declaram a obsolescência da sociedade do trabalho e pregam a instauração de um mundo novo, liberto da opressão das máquinas e aberto ao lazer, ao tempo livre. Kurz³⁸, preocupado com o desemprego estrutural, prevê o fim da sociedade do trabalho e o conseqüente acirramento da exclusão social.

³⁶ Saviani chama a atenção para o fato de que as máquinas, embora hoje sejam, não só a extensão dos braços, mas também do cérebro humano, continuam sob o domínio do trabalhador; pois o criador desse processo, aquele que o domina plenamente e que o controla, em última instância, continua sendo o homem, isto é, o trabalhador. (Saviani, 1994)

³⁷ Gorz, 1982, foi um dos precursores do anúncio da crise do trabalho na sua dimensão concreta, enquanto elemento estruturante do intercâmbio entre homem e natureza. Offe (1989) explicita a decadência de variáveis como produção, trabalho e lucro, na determinação da constituição e desenvolvimento da sociedade em geral. Habermas (1987) afirma que o trabalho não possui mais potencialidade estruturante, como trabalho abstrato ou como trabalho concreto, pois os acentos utópicos deslocaram-se do conceito de trabalho para o conceito de comunicabilidade.

³⁸ Kurz, 1992, faz uma análise original e instigante do momento atual e aponta para a crise da sociedade do trabalho abstrato.

Antunes³⁹, como também outros pesquisadores, se contrapõe a essas posições, enfatizando que o trabalho humano continua, principalmente de forma precarizada, parcial, temporária, subcontratada, terceirizada e ligada à economia informal.

(...) Nem o operariado desaparecerá tão rapidamente como dizem, e o que é fundamental, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da classe que-vive-do-trabalho. (Antunes, 1994, p. 52)

Em síntese, para ele, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode haver a eliminação do trabalho, como fonte criadora de valores.

No cenário sócio-econômico dessa sociedade multifacetada, onde se mesclam e se entrecruzam formas diferenciadas de trabalho, onde emergem segmentações e rupturas, onde desdobramentos éticos, políticos e culturais se fazem sentir, observa-se que o processo de assimilação e desenvolvimento das novas tecnologias, contrariamente ao que ocorreu na sociedade industrial, se mostra policêntrico, desfocado e com consequências imprevisíveis.

É fundamental, para uma maior compreensão dessa sociedade tecnizada, delimitar bem, isto é, definir o significado de tecnologia.

Sabato e Mckenzie conceituam a tecnologia como:

(...) Um pacote de informações organizadas de diferentes tipos (descobertas científicas, empíricas...), provenientes de várias fontes (descobertas científicas, patentes, livros, manuais, desenhos), obtidos através de diferentes métodos (pesquisas, desenvolvimento, cópia, espionagem), utilizados na produção de bens e serviços. (Sabato e Mckenzie, 1981, p. 34)

A capacitação tecnológica é consequência do emprego de conhecimentos e habilidades para a produção dos pacotes tecnológicos, nos quais se distinguem: o estoque de capacitação tecnológica e as adições de acréscimos a eles anexados, que se constituem

³⁹ Ricardo Antunes é autor de vários textos sobre o tema exposto, que foram reunidos em sua Tese de Livre Docência — *"Adeus ao trabalho"*, defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Unicamp, em 1994.

como sendo o processo evolutivo, pelo qual as empresas gestam e desenvolvem estratégias para o seu desenvolvimento tecnológico.

Freedman explicita que existem três tipos de inovações tecnológicas: as revolucionárias (caracterizadas por inovações intensivas em ciências e que impactam grandemente o sistema produtivo, tornando obsoletas as bases técnicas existentes; a microeletrônica e a microbiologia se posicionam nesta categoria); as inovações radicais (exercem influência sobre certos mercados, podendo acirrar o nível de competitividade, como por exemplo, o caso do náilon); as inovações incrementais (se referem aos resultados dos esforços no aprimoramento de produtos e processos, objetivando maiores índices de qualidade e produtividade). (Freedman, 1987)

Essas inovações, esses novos equipamentos, componentes e ferramentas invadem o processo produtivo, neste momento de grande desenvolvimento técnico-industrial.

Assim, segundo Antunes:

(...) o grande salto tecnológico faz com que a automação, a robótica e a microeletrônica invadam o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção fabril. Vive-se, no mundo da produção, um conjunto de experimentos mais ou menos intensos, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários. (Antunes, 1994, p. 131)

Quanto ao que se refere ao gerenciamento, o fordismo e o taylorismo convivem, no interior da planta produtiva, com outros paradigmas (neofordismo, neotaylorismo, e especialização flexível) empregados, principalmente, na denominada "*Terceira Itália*", na Suécia, em certas regiões industriais alemãs, no Vale do Silício (nos E.U.A.)⁴⁰, e também com o modelo japonês, conhecido como toyotismo.

⁴⁰ Para uma análise destes modelos produtivo-gerenciais, ler: Leite, 1990, Ferreira, 1989.

Assim, concomitantemente, são utilizadas formas clássicas e rígidas, ao lado de princípios mais abertos, como os da acumulação flexível, que segundo Harvey se apoia:

(...) na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo e que caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros nos mercados, sobretudo taxas altamente intensificadas de inovação comercial tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre os setores, como entre um vasto movimento no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais, completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (Harvey, 1992, p. 140)

Assiste-se, então, a uma grande articulação entre as formas clássicas de gestão, os processos flexíveis modernos e os padrões mais antigos e mesmo pré-capitalistas, como o artesanato.

Acumulação flexível possui três características básicas: a busca do crescimento, a exploração do trabalho vivo⁴¹ e a adoção de uma dinâmica tecnológica e organizacional, que objetivam promover a valorização do capital, num momento caracterizado pela sua transnacionalização, globalização e acirrada competição.

Machado afirma que nesse novo panorama produtivo:

(...) a novidade está na modificação da base técnica, provocada pela introdução da microeletrônica, permitindo o surgimento do chamado trabalho flexível e integrado. Essa flexibilidade advém da versatilidade do equipamento, passível de ser reprogramado para atividades de variados tipos, pois seu comando não se encontra nele embutido, mas armazenado em "softwares". Trata-se, também, de um trabalho integrado, graças ao tipo de racionalização sistêmica que atinge não somente pontos específicos, mas todos os sistemas do conjunto de produção. (Machado, 1993, p. 34)

⁴¹ Segundo Harvey, o desenvolvimento das novas tecnologias acarretou a produção de excedentes de força de trabalho, fato esse que viabilizou o resgate de técnicas obsoletas de extração de mais valia, ocorrido mesmo nos países capitalistas avançados, devido ao crescimento de trabalho em casa, do "teletransporte" e de práticas de trabalho do setor informal. (Harvey, 1992).

Decorrentes dessa flexibilidade e integração do trabalho, efetuam-se modificações no conteúdo do trabalho, nos modos de organização do processo produtivo e no perfil da força laboral. Observa-se, assim, a valorização do trabalho indireto (ligado à programação, aos ajustes, aos testes de monitoração), em detrimento do trabalho direto, que fica limitado ao conhecimento, à observação e à manipulação de painéis. Por outro lado, a cadeia produtiva se reveste de formalizações novas, estruturadas a partir da organização de equipes semi-autônomas, que têm sob sua responsabilidade a gestão e o controle do tempo, do auto-controle, da qualidade e dos resultados. A fábrica altera seu "layout", que passa a ser estruturado em células em formas de "U", ou de paralelas, para viabilizar o trabalho em equipe. Novos tipos de padronização emergem e promove-se o achatamento e a redefinição da estrutura hierárquica. Passa, ainda, a ser exigida uma maior qualificação⁴² para o trabalhador, que deve ter habilidades ligadas à abstração, à liderança, à comunicabilidade, que o capacitam para o desempenho de múltiplas funções simultâneas, conexas e que possuem grande poder de cambialidade. É preciso que ele tenha uma formação mais geral e consistente, para que adquira certas habilidades como: tomar decisões rápidas, prevenir os gargalos, resolver problemas, interagir efetivamente e assumir compromisso de lealdade e responsabilidade para com a empresa.⁴³

Nesse universo de inovações, duas características redimensionam o processo produtivo-laboral: a flexibilidade e a integração. A flexibilidade consiste na possibilidade de adaptação rápida às exigências de modificações no produto, decorrentes das flutuações

⁴² Sobre a qualificação do trabalhador, no contexto das novas tecnologias, confira: Salm e Fogaça, 1992.

⁴³ Esse aumento de nível de qualificação, contudo, é exigido apenas para um grupo seletivo de trabalhadores. Da grande maioria, exige-se que seja multitarefa e não multiquificada e que "vista a camisa da empresa".

do mercado. A integração resgata princípios taylorista-fordistas: eliminação dos tempos mortos, dos gargalos, melhorando a relação entre o tempo de vinculação e o tempo de operação e buscando a otimização da lógica de informação no fluxo produtivo e nos meios circundantes, abastecendo, com a máxima eficiência, as linhas e os postos, segundo suas necessidades. (Coriat, 1988)

Quanto ao que se relaciona com o controle, no âmbito deste novo processo produtivo, pode-se afirmar que ele foi intensificado, através: do uso de técnicas que promovem um maior comprometimento do trabalhador com a empresa; da simplificação na organização do processo de trabalho; da possibilidade da coleta de dados em tempo real; do aumento do controle das informações pela gerência e da própria vigilância dos companheiros de equipe, no interior das células de trabalho.

Na área escolar, o controle sobre o professor também foi aumentado, com o emprego da nova estratégia de gestão, como mostra esse depoimento:

(...) Aqui, o controle é permanente. A diretora, a inspetora e a professora de qualidade estão sempre vigiando o nosso trabalho, cobrando relatórios e, principalmente, exigindo produtividade. Além do mais, existem os gráficos de produção que promovem, além do controle, um grau muito grande de competitividade entre os colegas. (Professora da escola. Entrevista.)

Esse uso, cada vez mais acentuado, das novas tecnologias vem acarretando modificações e desdobramentos, em pelo menos, três áreas: nas estruturas de emprego, no setor ocupacional e no referente às qualificações. (Machado, 1993). Na área ocupacional-empregatícia, constata-se um aumento do desemprego estrutural, isto é, decorrente da substituição do trabalho vivo pelo morto, que atinge principalmente as atividades exercidas por trabalhadores diretos, que passam a ser executadas pelas máquinas. Compensatoria-

mente, outros tipos de trabalhadores entram em cena, como por exemplo, o programador (para as atividades de projeto, acompanhamento, execução e orientação dos operadores) e o profissional responsável pela manutenção do sistema, que precisa possuir um nível mais alto de qualificação.

Constata-se, também, que certos setores estão recebendo influxos positivos, como as áreas referentes à melhoria de produtos e processos, as relativas aos escritórios e serviços e, principalmente, as que se destinam ao aprimoramento dos meios de produção. Paralelamente, tem havido um grande aumento das formas contratuais alternativas de trabalho, configuradas nas subcontratações, nas encomendas de tarefas, na terceirização, no "*telework*", no "*domesticwork*", e no retorno ao trabalho artesanal⁴⁴ (Machado, 1993). No campo da qualificação⁴⁵ surgem muitos questionamentos, principalmente sobre: o novo conteúdo do trabalho; a pretensa demanda por uma maior capacidade de abstração e análise; a nova forma de articulação relacional entre trabalho intelectual e trabalho manual; e sobretudo quanto a difundida humanização da atividade laboriosa:

(...) Os novos perfis ocupacionais exigem uma maior qualificação, um nível mais alto de instrução escolar. A educação demandada tem de ser de corte mais geral, para formar o trabalhador polivalente. Nunca a educação foi tão valorizada neste país: são os empresários, o Estado, a sociedade, todos unidos para possibilitar uma educação produtiva e de qualidade. Além disso, o trabalho se humaniza e se torna mais agradável. (Consultor "FCO". Entrevista.)

Para atender a todas as alterações ora processadas, o novo regime de acumulação faz muitos ajustes: promove a descentralização da atividade produtiva;

⁴⁴ Annunziato afirma que o trabalho artesanal, feito no âmbito da família, está sendo resgatado, neste momento de rearticulação capitalista. (Annunziato, 1989)

⁴⁵ Wood enfatiza que as mudanças tecnológicas e organizacionais vêm produzindo a intensificação do trabalho, a desqualificação e o aumento do controle sobre as mulheres, ao mesmo tempo que, para os homens, o trabalho se tornou mais flexível e qualificado. (Wood, 1989)

introduz um novo tipo de relação entre as empresas; lança mão de novos padrões de trabalho, que articulam concepção e execução, e confere maior significado à multitarefa⁴⁶.

Todo esse processo de mudanças substantivas operadas no universo produtivo, no Ocidente, iniciado a partir do anos 70, tem sido justificado pela emergência de um novo tipo de consumidor que passou a exigir produtos não padronizados, feitos em pequena escala e caracterizados pela qualidade e pelo preço competitivo.

Nesta nova dimensão mercadológica, os modelos de especialização flexível e mais particularmente o toyotismo vêm se apresentando como os paradigmas mais adequados para o atendimento às demandas emergentes.

A difusão da crença relativa à superioridade do toyotismo foi devido sobretudo ao êxito obtido pelo Japão no enfrentamento às crises do petróleo e, ainda, porque seus produtos conquistaram mercados, graças à qualidade por eles apresentada, e aos seus baixos preços:

(...) Pensa bem, o Japão não tinha nenhuma expressão, antes do "CQT". Na verdade, seus produtos eram baratos, mas de péssima qualidade, sem nenhuma perspectiva de competitividade. Além disso, eles não tinham nem capacidade de conceber seus produtos, pois copiavam os modelos de outros países. (Consultor "FCO". Entrevista.)

Desta forma, o modelo japonês se propaga em escala mundial por ser, segundo os especialistas, um processo ágil e lucrativo de produção de mercadorias.

Respalhando essa posição, Bernardes afirma:

(...) a empresa japonesa aparece freqüentemente no fulcro do debate sobre a materialização de um novo sistema produtivo de organização, desenvolvimento e competitividade industrial, como o sistema arquétipo, paradisíaco a ser reproduzido pelas empresas que almejam ascender à condição de "world class company". Com efeito, o Ohnismo/Toyotismo ou sistema de produção Toyota,

⁴⁶ Sobre esta questão confira: Piori e Sabel, 1984.

como é conhecido esse modelo empresarial, adquiriu ao longo do tempo, um "status" paradigmático, na busca pela "best-in-class performer". (Bernardes, 1994, p. 46.)

Sobre o toyotismo, é esta a opinião de um consultor da "FCO":

(...) o taylorismo/fordismo não consideravam a importância do trabalhador; pelo contrário, queriam que ele se mantivesse desqualificado e executando tarefas parcelares, para que o salário fosse menor. Hoje, a situação é outra. Os empresários se conscientizaram de que o Japão está correto, que a salvação é usar uma força de trabalho qualificada, eficiente, que vista a camisa da empresa, para que ela consiga sobreviver; só assim, é possível garantir o emprego. (Consultor "FCO". Entrevista.)

Após a 2ª Guerra Mundial, o Japão ingressou em uma profunda crise que abalou a sociedade civil, o Estado, as instituições e a economia.

As forças de ocupação que penetraram no país após a 2ª Guerra queriam fazer do Japão um país democrático, mais flexível e baseado na livre empresa. Contudo, com a Proclamação da República Popular Democrática Chinesa, em 1949 e com a Guerra da Coreia em 1950, as forças de ocupação abandonam seu projeto original e tentam fazer do Japão um país dotado de meios militares e econômicos, próprios de uma base avançada do mundo anti-comunista. Isto levou ao enriquecimento de muitas empresas japonesas, graças às encomendas formidáveis para uso militar que lhes foram solicitadas pelas forças americanas para a Guerra da Coreia. Posteriormente, com a retirada das forças de ocupação, promove-se uma reorganização da economia, na qual o Ministério do Comércio Internacional tem um papel decisivo, escolhendo o setor de indústria pesada e de indústria química como as empresas que deveriam ser estimuladas a crescer. Estas empresas foram protegidas, através da limitação de importações e de taxas preferenciais para mercadorias fabricadas no Japão. Obtiveram, ainda, empréstimos a juros baixos e redução ou eliminação de impostos. Assim, o desenvolvimento japonês não se deu de forma harmoniosa e homogênea, mas através da proteção aos setores chaves da economia e do abandono dos outros setores à sua própria sorte. Morishima (1987) considera este desenvolvimento como desequilibrado, gerando uma estrutura dualista no Japão e acarretando a aparição de um imenso proletariado, explorado por uma pequena fração da população, os capitalistas e a aristocracia do trabalho. (Campos, 1992, p.8)

Frente a esta situação, o toyotismo⁴⁷ se tornou uma alternativa para o Japão, uma vez que o paradigma fordista não se adequava àquele momento de intensa depressão, por ser fundado na produção em escala e em altos níveis de consumo, incompatíveis em uma economia esfacelada e quase totalmente destruída. O modelo japonês parte do pressuposto de que, numa conjuntura de crise e de baixos índices de crescimento, o que importa não é tanto a quantidade, a produção em massa, mas a possibilidade de atender a uma contínua mudança no produto e nos processos, num mercado cada vez mais minoritário e seletivo, mesmo correndo o risco de uma precoce obsolescência das mercadorias.⁴⁸

Segundo Ohno (1989), o paradigma japonês tem como princípio básico o aumento da produtividade, sem o aumento da quantidade.

Coriat afirma que podem ser identificadas quatro fases no processo de implementação do modelo japonês, pois o sistema toyota é o resultado de um lento processo de maturação, feito de inovações sucessivas e da importação de métodos e conceitos: a 1ª fase se caracteriza pela introdução, no setor automotivo japonês, do trabalho polivalente, já experimentado no setor têxtil; a 2ª fase ocorre num momento que, embora de crise, se consegue aumentar a produtividade, sem aumentar o número de trabalhadores; a 3ª fase se

⁴⁷ O toyotismo foi formulado por Ohno, engenheiro da Toyota. Na década passada apareceram muitos termos, com diferentes significados, mas que têm em comum a tentativa de abordar a gerência japonesa como bastante diferenciada dos modelos ocidentais. Assim, foram usados termos como: niponização (Clegg e Reamig, 1990); japonização (Ackoyd, 1988); sonysmo (Boyer, 1989); fujitsuísmo (Kenny e Flórida, 1988). Contudo, o termo mais usado é mesmo toyotismo: Dohse (1988); Wood (1990); Humphey (1990); Schwart (1990); Salm e Fogaça (1992). Neste trabalho, optou-se pela denominação de toyotismo.

⁴⁸ No Ocidente, a partir dos anos 70, com a crise do paradigma fordista, difunde-se o toyotismo como uma resposta, como a saída possível para os problemas enfrentados pelo capitalismo. O modelo japonês se contrapõe ao fordismo-taylorismo, pois: ao invés do trabalho qualificado, ele se torna polivalente; ao invés da linha individualizada, se integra a uma equipe; ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica o produto para a "satisfação da equipe que está na seqüência de sua linha". (Antunes, 1994, p. 22.)

insere no período de importação de técnicas americanas de gestão dos supermercados que originou a criação do "Kanban"; a 4ª fase assinala a expansão do método "Kanban" para as empresas contratadas e fornecedoras. (Coriat, 1992)

O toyotismo, para conseguir bons resultados, lança mão das seguintes estratégias: "JIT"⁴⁹, "CQT"⁵⁰, "Kanban"⁵¹, "Jidoka"⁵², "Kaizen"⁵³, "Ringi"⁵⁴ e o "Sistema Celular"⁵⁵.

Quanto ao que se refere ao controle, pode-se afirmar que, no bojo deste novo modelo, ele assume características próprias, bastante diferenciadas das utilizadas pelo taylorismo/fordismo, como explica uma consultora da "FCO":

⁴⁹ O "JIT" (just-in-time) é baseado no princípio básico de produzir as unidades necessárias, no tempo necessário. Segundo Toyoda, fundador da Toyota, o ideal seria produzir, somente o necessário, fazê-lo em um menor tempo, tomando-se, por base, o modelo de reposição de estoques, usado pelos supermercados americanos, adaptado por Ohno, à realidade fabril japonesa. Trata-se de uma estratégia de competição industrial, cujo objetivo é capacitar a empresa, para responder, rapidamente, às flutuações do mercado, através de instrumentos e técnicas que visam atingir um elevado padrão de qualidade, associado a uma significativa redução dos custos e elevação de produtividade. Além de reduzir os estoques, deve-se reduzir o "down-time" (tempo de parada) e o "set-up-time" (tempo de preparação).

⁵⁰ O "C.Q.T." será abordado, neste capítulo, de forma mais consistente.

⁵¹ "Kanban" quer dizer plaquetas, que podem ser substituídas por cartões coloridos. No interior da fábrica, o Kanban é enviado pelos trabalhadores de um processo, para os que fazem o processo precedente, garantindo uma interligação total, na fábrica.

⁵² O "Jidoka" ou automação faz com que, quando uma peça sai errada, paralisa-se o sistema, faz-se o ajuste necessário, para evitar a repetição do erro. Emprega programas e recursos como: poka-yoke (dispositivo alojado às máquinas para prevenir defeitos): sistema "andon" (placar luminoso que controla o processo e deve ser acionado pelos operários, quando ocorre algum gargalo); "CEP" (Controle Estatístico do Processo), os "CCQS" (Círculos de Controle de Qualidade) e o "defeito zero".

⁵³ "Kaizen" significa melhoramento contínuo, que deve ser buscado por todos. Visa a melhoria contínua, tanto da qualidade dos produtos, quanto dos custos e entrega das mercadorias. O Kaizen se identifica muito com a cultura e com os traços de personalidade do operário nipônico. Consta dos anexos uma ilustração do Kaizen.

⁵⁴ "Ringi" – É o sistema de decisão por consenso, que visa obter: harmonia, cooperação e solidariedade. Trata-se, na verdade, de uma técnica gerencial, para agilizar a comunicação e identificar os dissidentes. (Burawy, 1979)

⁵⁵ Novo Layout, consubstanciado no "Sistema Celular", redefine o chão da fábrica, para possibilitar o trabalho em equipe, dando maior flexibilidade e produtividade. Esta nova organização do chão da fábrica, dispondo as equipes em forma de "U", ou em paralelas, possibilita a operação de mais de uma máquina e contribui para a redução do tempo de trabalho, diminuindo a porosidade, sincronizando as funções, evitando gargalos e estreitando o tempo de produção (lead-time) e o tempo de espera (set-up).

(...) no modelo japonês, as diferenças entre os colarinhos brancos e os azuis são quase inexistentes. Conseguiu-se promover uma homogeneização, no chão da fábrica, uma verdadeira revolução democrática. Os controles foram quase extintos, os gerentes praticamente desapareceram, os supervisores idem. É o próprio trabalhador que se torna responsável pelo seu trabalho, sozinho. É ele, também, quem controla a qualidade do produto e a responsabilidade é assumida, espontaneamente. (Consultora "FCO". Entrevista.)

Assim, o controle no toyotismo se reveste de um caráter sistêmico, processual, possível de ser obtido de várias formas: internalizando as normas, os métodos, os conceitos; usando técnicas persuasivas para conseguir o disciplinamento e a participação coletiva; adotando o trabalho em equipe que promove o acirramento da concorrência entre os trabalhadores; usando os mecanismos de controle acoplados nas máquinas; empregando princípios da denominada "*administração pelos olhos*", traduzida, sobretudo, pela utilização de sistemas, como "*andon*"⁵⁶; lançando mão do controle estatístico do processo; aplicando a padronização e buscando o alcance do "*ringi*".⁵⁷

A questão do controle, no modelo japonês, vem sendo objeto de análise de muitos pesquisadores. Deste modo, Coriat (1992), considera que o ostracismo é a forma mais eficiente de controle, na medida em que o transfere do âmbito da gerência para o dos trabalhadores, principalmente pela via da pressão das equipes de trabalho. Desta forma, aqueles que não aderirem ao espírito do modelo, ficam isolados e marginalizados pelos companheiros de trabalho.

Welkinson e Sewel (1992), concordam que, de fato, as funções de controle da média gerência diminuíram, mas foram incorporadas à consciência dos trabalhadores.

⁵⁶ "A administração pelos olhos", réplica do panóptico, será abordado ainda neste capítulo.

⁵⁷ Thompson (1967), há décadas, se referia àqueles que subordinam o indivíduo ao grupo, levando-o, também, ao superconformismo, à detração da inteligência e invenção individuais, à pretensão do bom sentimento, à desvalorização da competência técnica, comparada à simples acomodação e à insistência de evitar o conflito.

Tomando por referência Foucault (1986), sugerem que o "*JIT/CQT*" são mecanismos de vigilância, muito semelhantes, ao "*panopticon*". Os princípios do "*CQT*" achatam a pirâmide hierárquica, empurrando a responsabilidade para níveis inferiores; esta descentralização tática da responsabilidade operacional ocorre simultaneamente a uma centralização tática dos controles. Essas duas forças agem de forma complementar: uma se dá na horizontal, onde a disciplina é obtida pelo envolvimento dos trabalhadores a um grupo, célula ou "*CQT*"; e a outra, na vertical, onde o controle é estabelecido pelo uso de um eficaz sistema de informação da gerência. A integração desses sistemas permite que se tenha controle constante, com o emprego de um mínimo de supervisores⁵⁸. Além disso, o novo "*layout*" da fábrica possibilita um aumento da transparência e da visibilidade, levando a uma maior vigilância e controle. O panóptico, assim, promovendo a consciência de uma constante vigilância e transparência, substitui o controle direto pela auto-disciplina ou autonomia responsável.

Olivier e Wilkinson (1980) explicitam que o "*JIT*" é um eficiente mecanismo de controle, na medida em que torna visível o comportamento dos trabalhadores, bem como seus erros, produzindo um grau muito grande de dependência e de cobrança recíproca entre eles.

Edwards (1990) afirma que, no toyotismo, cria-se um tipo de controle mais sofisticado, que leva os trabalhadores a ficarem mais dependentes do seu trabalho, não apenas obedecendo às regras, mas compromissando-se com um certo desempenho, com um certo ritmo, com um certo comportamento adequado, confiável e previsível.

⁵⁸ A esse respeito, consulte: Shiroma, 1993.

Wood (1992) acredita que os sindicatos de empresa⁵⁹, criados pela Toyota em 1954, com o objetivo de difundir o espírito da empresa, ("*proteger nossa empresa para proteger nossa vida*") se constituem como um dos principais mecanismos de controle, na medida em que promovem o disciplinamento e a adesão aos propósitos empresariais:

(...) as práticas usadas pelo sindicato-empresa subordinam os trabalhadores do universo empresarial e criam as condições para a implantação duradoura desse sindicalismo de envolvimento que é, em essência, um sindicalismo manipulado e cooptado. (ANTUNES, 1993, p.15-16)

No Ocidente, principalmente a partir da introdução do modelo japonês, difunde-se a idéia de que um dos principais fatores que provocou a atual crise capitalista foi o excessivo poder, centralizado nos sindicatos dos trabalhadores.

(...) o sindicalismo teria corroído as bases da acumulação capitalista, com suas pressões, reivindicações sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse, cada vez mais, os gastos sociais, segundo versão de Hayek. (Anderson, 1995, p. 10)

Sobre o novo sindicalismo, é esta a posição de uma consultora da "FCO":

(...) O sindicato como opera, ou melhor, como operava no Brasil, era um inferno. Só greve, só incitação que gerava muito prejuízo para a empresa e para o país. Hoje, a coisa está modificando: o sindicalismo retrógrado perde força e está emergindo um novo sindicalismo, no qual capital e trabalho vivem em harmonia e lutam por um objetivo comum: o sucesso da empresa, a qualidade de seus produtos, a competitividade. (Consultora da "FCO". Entrevista.)

Observa-se, também, no âmbito da educação e, mais especificamente, no da escola pesquisada, que o Sindicato é responsabilizado pelas dificuldades encontradas no processo de implementação do "CQT".

⁵⁹ O sindicalismo japonês era bastante combativo e reivindicador, mas a partir dos anos 50, devido a uma grande sequência de greves, nas quais os trabalhadores foram derrotados, ele se enfraquece e fragiliza. A Toyota, então, aproveita-se deste momento de desestruturação sindical e cria o "*sindicalismo de empresa*", o "*sindicalismo de casa*", completamente atrelado ao empresariado. Esse novo sindicalismo vem se infiltrando no Ocidente, a partir dos anos 80, promovendo, por um lado, desregulação dos direitos trabalhistas, a diminuição dos índices de sindicalização e, por outro, o predomínio de políticas defensivas e de subordinação do trabalho ao capital.

...Olha bem, se nesta escola o "CQT" tem tido alguns problemas, é devido ao "Sind-Ute" que faz a cabeça dos professores e os joga contra o nosso trabalho. Ainda bem que este sindicalismo corporativo está em crise no mundo todo. Logo, também o "Sind-UTE" entra em decadência. (Professora de Qualidade. Entrevista.)

As colocações, as análises feitas neste trabalho sobre o toyotismo levam a concluir que, diferentemente do que afirma Coriat (1992), o modelo japonês não faz mudanças estruturais e profundas, capazes de provocar uma ruptura com o paradigma anterior e, assim, não pode ser considerado como um pós-fordismo. Pelo contrário, como enfatiza Wood (1985), o toyotismo é um fordismo avançado, pois embora envolva a participação dos operários, supervisores e engenheiros, continua a projetar os postos de trabalho em ciclos curtos, a fragmentar a mão-de-obra, a padronizar o trabalho, a sofisticar os mecanismos de controle, a aumentar a intensidade do trabalho, a expropriar o saber do operário e a diminuir sua autonomia.

(...) Qual é a autonomia de trabalhadores vigiados de perto por supervisores que os avaliam regularmente, que lideram as reuniões diárias das equipes e formam sua opinião pelo nível de produção da véspera e os detalhes do trabalho e dos problemas a serem enfrentados no dia seguinte? De mais a mais, os trabalhadores não dão sugestões espontaneamente, segundo um processo de descobertas acidentais. Eles são treinados para a criatividade, para o trabalho em equipe, a fim de participarem do Kaizen. (Wood, 1985, p. 38)

Quanto à implementação do modelo japonês no Brasil, pode-se afirmar que um dos fatores que mais contribuiu para a sua efetivação foi o crescimento do movimento reivindicatório operário ocorrido a partir do início dos anos 70 e que se prolongou por toda a década de 80.⁶⁰

⁶⁰ Esse sindicalismo aguerrido comandou as grandes lutas operárias ocorridas durante esse período e desenhou um novo tipo de relacionamento entre patrões e operários, sustentado, principalmente, pela criação das comissões de fábrica e pela busca da formação do sujeito coletivo.

(...) Os anos 80 marcaram significativas transformações no sindicalismo brasileiro. Pode-se dizer que, no período que se abriu com o vigoroso movimento grevista do ABC paulista, em maio de 1978, até o final da década de 80, inúmeras transformações ocorreram: a retomada das ações grevistas, a expansão do sindicalismo dos assalariados médios e do setor de serviços, o avanço do sindicalismo rural, o nascimento das centrais sindicais, as tentativas de consolidação da organização dos trabalhadores nas fábricas, os aumentos dos índices do sindicalismo, as mudanças e as conservações no âmbito da estrutura sindical pós Constituição de 1988, tudo isso muda as relações na planta produtiva. (Antunes, 1993, p. 24)

Assim, o empresariado, premido pelos trabalhadores, buscou no modelo japonês uma fórmula capaz de gestar uma maior harmonia nas suas relações com o operariado:

(...) as primeiras empresas nacionais que adaptaram o Kanban para atender às suas especificidades foram as filiais japonesas (Yanmar, Kubota e Toyota), a Ford, a General Motors, a General Eletric e a Wolkswagen, ainda nos anos 80. Além disso, procurou-se implantar o "JIT", o "CQTS", o "CEP" e, ainda, estabelecer um controle mais rigoroso da qualidade, tanto dos seus produtos, quanto de seus fornecedores. (Exame, 1994, p. 13)

O complexo quadro sócio-econômico vivenciado fez com que algumas indústrias procurassem se modernizar, empregando as novas tecnologias,⁶¹ estratégias alternativas de gestão e, principalmente, o "JIT"⁶².

Esse processo de implementação do modelo japonês tem, apesar das dificuldades, apresentado alguns avanços nos últimos anos, forçados especialmente pelo contexto de globalização e transnacionalização da economia.

⁶¹ As empresas nacionais estão muito distanciadas, em relação ao esforço de acumulação de conhecimento tecnológico. Enquanto em certos países (Japão, Coréia), o setor privado é o maior responsável pelos investimentos, em P & D, realizados na economia, o setor produtivo nacional é responsável apenas por 7% dos gastos nacionais em P&D. A diferença revela o quanto nossas empresas estão atrasadas em seu ajuste, para se adaptar à atual revolução tecnológica. (Salerno, 1994)

⁶² A implantação do "JIT" foi motivada pelo quadro delineado a partir do Plano Cruzado, que provocou, por um lado, uma grande explosão de vendas e, por outro, uma baixa rentabilidade, que acarretou a necessidade de buscar a redução dos custos, pela via da racionalização proporcionada pelo just-in-time.

Salerno fez uma pesquisa sobre a situação vivenciada pela indústria nacional na contemporaneidade, que retratou o seguinte quadro: quanto à flexibilização do trabalho ocorre uma relativa facilidade (no ajuste do volume de trabalho, no recurso às horas extras, na transferência de trabalhadores entre as seções, na adequação aos ritmos de trabalho); quanto à oferta de bens intermediários para a indústria, existe relativa rigidez (na estrutura oligopolizada, no desenvolvimento de formas de verticalização dentro da mesma empresa); quanto ao mercado de trabalho existem alguns impasses (na mobilidade regional, na grande oferta de mão-de-obra não qualificada e formada segundo princípios taylorista-fordistas) (Salerno, 1993). Este pesquisador empreendeu outra investigação que rastreia o processo de implantação do "JIT", do "CQT" e da Nova Organização do Processo de Trabalho, que mostra: a) quanto ao "JIT" externo, observou que é mais usado pelas indústrias automotiva e eletrônica e que enfrenta muitos problemas: longas distâncias existentes entre fornecedores e compradores, falta de estrutura interna do comprador, concentração industrial, alto grau de verticalidade, carência de fornecedores, flutuações da economia; b) quanto ao emprego do "CQT", constatou que existem muitas resistências por parte dos trabalhadores; c) quanto à organização do processo de trabalho, concluiu que as modificações operadas são acanhadas, bastante conservadoras e, assim, o trabalho continua tendo uma prescrição individual, com forte conotação taylorista-fordista. Verificou que a polivalência real não existe, e os grupos não chegaram a ser implementados (Salerno, 1989).

Humphrey (1991) expôs os resultados de uma pesquisa por ele realizada, que indica como principais dificuldades para o emprego do "CQT" e do "JIT": a incapacidade

dos trabalhadores e gerentes para lidar com os novos métodos e a inabilidade das empresas para conquistar a confiança dos trabalhadores. Para ele, esses problemas se agravam devido ao baixo padrão educacional da força laboral e ao nível de arrogância e de auto-suficiência apresentado pela grande maioria dos gerentes e supervisores.

Abramo (1988) pesquisou as reações dos operários ao uso das novas tecnologias que, em síntese, assim se resumem: medo do desemprego estrutural; aumento da intensidade do trabalho devido à polivalência; maior pressão e controle para o crescimento da produtividade; decepção pela não participação dos operários nos lucros obtidos pela produtividade.

Leite (1989) verificou que, embora as novas tecnologias fascinem os operários, elas vêm suscitando protestos, principalmente no que se refere: à flexibilidade funcional para os trabalhadores da ferramentaria e ao uso do trabalho simultâneo, isto é, com mais de uma máquina:

(...) os operários sentem sua dignidade profissional ferida, quando são obrigados a realizar um trabalho mais qualificado, sem a remuneração correspondente, ou quando são forçados a desempenhar tarefas consideradas menos qualificadas do que a sua. (Leite, 1989, p. 42)

Silva (1988), em uma pesquisa por ele liderada, afirma que a flexibilidade do trabalhador brasileiro acaba sendo ampla, pois a recusa em desempenhar as muitas tarefas que lhe são atribuídas, pode provocar a sua demissão, por justa causa.

Em termos educacionais esta situação também acontece, pois é habitual o professor lecionar várias matérias, sendo ainda chamado para fazer tarefas administrativo-pedagógicas. Além disso, devido aos baixos salários, muitos consideram o magistério

como um "bico", dedicando-se a outra atividade para sobreviver, como explica uma professora:

(...) Aqui na escola pode-se dar aula de "tudo". Também, a Secretaria aceita. Por outro lado, a gente faz de tudo. Toma conta de aluno, roda stencil, faz gráfico, vende merenda, substitui professor que falta, etc. Também, se não fizer, se reclamar, a diretora implica com a gente. O pior é que tenho outro trabalho num escritório, onde fico até à noite. (Professora da escola. Entrevista.)

Concluindo, a implantação do modelo japonês no Brasil, ainda se encontra mais restrita às grandes empresas e a algumas poucas, de médio porte. Mesmo assim, ela tem contribuído para aumentar os níveis de desemprego, pois à histórica carência de emprego ocasionada pela recessão se acrescenta, agora, o desemprego estrutural, conseqüente da substituição do homem pela máquina e da otimização do trabalho.

Frente a esse cenário, as reivindicações dos trabalhadores mudam de pauta e os sindicatos levantam outras bandeiras:

(...) em vez de um gordo índice de aumento salarial, os metalúrgicos de São Bernardo decidiram dar prioridade a uma outra reivindicação: mais empregos. Para isso, aceitam flexibilizar a jornada de trabalho. A referência seria uma carga semanal de 40 horas, em vez de 44 atuais. Os metalúrgicos da capital têm em vista os mesmos objetivos e vão mais longe. Eles também aceitam flexibilizar a jornada de trabalho e concordam em discutir formas de reduzir os encargos trabalhistas, algo considerado impensável até pouco tempo atrás. (Exame, 1995, p. 23)

Assim, constata-se que, diante dos imperativos da nova lógica capitalista, configurada principalmente pela adoção do neoliberalismo e do modelo japonês, o sindicalismo brasileiro se fragiliza e perde sua combatividade. Frente a esse quadro,

procura abrir espaço para debater a qualificação⁶³, a proteção contra o desemprego e a degradação das condições de vida e de trabalho do operariado nacional.

Finalmente, deve-se registrar, que todo esse debate sobre a implantação do modelo japonês no Brasil se processa deixando de lado a análise da sociedade na qual este modelo foi produzido, sua história, sua cultura, as implicações dos valores familiares e religiosos orientais como suportes importantes da política de trabalho.

2.2. O "CQT": uma estratégia mágica para obter produtividade e qualidade

O Controle da Qualidade Total vem se apresentando como uma forma de gerenciamento, capaz de levar as empresas a índices elevados de produtividade, qualidade e competitividade.

(...) romper com o passado é conscientizar-se de que a empresa pode ser continuamente melhorada, que não existe fim para o processo de melhorias e que a única forma da empresa sobreviver, nos tempos de grande competição, é fazer com que a administração, a alta hierarquia, adote a qualidade total. (Falconi, 1990, p. 28)

(...) o mundo ocidental começou a sentir o peso de uma grande crise, a partir de 70. Foi-se, então, verificando que o modelo usado não dava mais certo, que era preciso imitar o Japão, que vencera seus graves problemas e se tornara um grande líder. Qual a causa do sucesso japonês? Não é devido ao uso de sofisticadas tecnologias, mas ao emprego de um gerenciamento eficiente, o "CQT", que promove a adesão de todos, a vontade de vestir a camisa da empresa. (Consultor "FCO". Entrevista.)

⁶³ Segundo Alves, metade dos trabalhadores com mais de 25 anos passou menos de 4 anos na escola. E quase 20% estudaram menos de um ano. A baixa escolaridade, no Brasil, é uma armadilha que pode prender o país num ciclo vicioso de desemprego. Além disso, o modelo de treinamento brasileiro está ultrapassado; critica-se, também, as metodologias obsoletas usadas pelo SENAI, que promove cursos rápidos, caros e baseados no modelo fordista. Na economia global, é preciso ensinar os trabalhadores a aprender e não, apenas, a fazer. Para se obter um melhor nível educacional para o trabalhador, é preciso que o Estado assuma esta responsabilidade. (Folha de São Paulo, 20-01-96, p.6)

O controle da qualidade sempre foi realizado no âmbito do processo produtivo: Cunha (1995) explica que ele começou a ser usado, desde a época da construção das pirâmides egípcias, mais ou menos, em 2980 a.C.. Ao longo da história, através dos tempos e espaços, o controle de qualidade foi sendo empregado, sobretudo, na fase final do processo de trabalho. Gradualmente, foram sendo aprimoradas formas de controle, com a criação de técnicas, tais como: limite de tolerância, mecanismo "*passa, não passa*", etc. Contudo, foi a partir da adoção do modelo taylorista, no final dos anos vinte deste século, que o controle da qualidade se sofisticou, ganhando características próprias: centralização do controle de qualidade nas mãos de um setor competente; remuneração do trabalhador conforme sua produtividade; valorização da quantidade, em detrimento da qualidade; utilização do controle estatístico, para promover a homogeneização da qualidade.

Esse paradigma, entretanto, passa a ser muito questionado, de um lado, por não conseguir diminuir os índices de refugo⁶⁴ que comprometiam as margens de lucros, por outro, pelos próprios trabalhadores, que se organizaram em poderosos movimentos de protesto e resistência contra os princípios básicos do taylorismo.

Observa-se, a partir de então, o aumento das críticas ao taylorismo e à sua forma de controle de qualidade, fixada no final do processo. Aumenta, também, o interesse pelo tipo de controle de qualidade usado pelas empresas japonesas.

Começa-se, então, a buscar como alternativa o uso do modelo japonês que redimensiona a sistemática ocidental de controle, promovendo seu deslocamento da fase final, para colocá-lo em todo o processo, desde a etapa inicial de elaboração do projeto,

⁶⁴ Brandão esclarece que o custo da qualidade, traduzido no desperdício, retrabalho e inspeção, atingia de 8 a 10% do valor de vendas. (Brandão, 1994)

até às sistemáticas de rotina da produção, podendo ou não estar presente no produto acabado.

Esta nova forma de controle de qualidade penetra no Ocidente num momento em que a competição intercapitalista força a busca de formas alternativas de gestão, mais adequadas ao contexto vivenciado pelo capitalismo contemporâneo.

À guisa de possibilitar uma visão das principais teorias que se contrapõem ao paradigma clássico e que propõem novas técnicas de gestão, mais compatíveis com os interesses capitalistas atuais, procura-se, a seguir, pontuar os aspectos mais importantes de cada uma, tomando-se por referência a pesquisa empreendida por Machado (Machado, 1994). A primeira teoria a ser enfocada é a de Elton Mayo, elaborada nos anos 30, num momento em que a grande depressão de 29 exigia que as empresas buscassem maior produtividade e eficiência, através do emprego de alternativas de gestão que se confrontassem com o modelo adotado pela administração científica. Defende a tese de que a produtividade está relacionada a fatores de cunho psicossocial, entre os quais se destacam: o delineamento de normas sociais, o emprego de recompensas e sanções não econômicas, o sentimento de pertencer a um grupo, a importância da liderança, da comunicação e da participação. Em decorrência disso, constata-se um grande crescimento das pesquisas que têm como objetivo a motivação humana, a liderança, a comunicabilidade, a dinâmica de grupo, a moral no trabalho. Segundo Machado:

(...) esse estudo enfoca fundamentalmente as relações informais, interpessoais, inter e intra-grupo e têm como alvo a realização da satisfação psicológica no trabalho e a conquista da cooperação dos trabalhadores pelo investimento em atividades extrafuncionais agradáveis. (Machado, 1994, p. 22)

Para Mayo, a atitude do empregado face ao trabalho, e a natureza do grupo social do qual ele participa são fatores decisivos para a produtividade. É preciso buscar a harmonia na administração, evitar conflitos e promover o equilíbrio ou um estado de cooperação, definido como saúde mental (Tragtenberg, 1974). Contudo, Mayo não se preocupou em modificar as bases constitutivas da organização do processo de trabalho, nem em conferir um maior significado ao conteúdo do mesmo, persistindo a monotonia, a individualização e a heterogestão.

Shewart, na década de 30, realiza uma pesquisa que tem, como principal propositura, a concepção de que a educação deve levar em conta o interesse e o atendimento ao consumidor, baseando-se, somente, em fatos e dados concretos:

(...) Shewart é um dos teóricos do "CQT". Foi ele que estabeleceu um dos princípios fundamentais da qualidade total: deixar de lado opiniões, dúvidas, questionamentos e tomar por base só o que é real, os fatos e dados. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

Nos anos 50, Chris Argyris fez uma análise da relação entre o comportamento do indivíduo no trabalho (dependência, submissão e passividade) e a estrutura organizacional (fragmentação do trabalho e cadeia de comando). Segundo ele, as reações do operariado aos mecanismos de controle se traduzem, no nível empresarial: no absenteísmo; na incidência de doenças psicossomáticas; na apatia e na crescente agressividade; na redução da produtividade e do ritmo empreendido no trabalho, que influenciam negativamente os índices de produtividade das empresas. Defende a idéia de que um maior controle só contribuiria para acirrar as reações da força laboral e, assim, propõe alterações quanto à liderança e ao gerenciamento.

Em 1954, Marslow divulga uma teoria fundada no atendimento às necessidades básicas do homem, que são estabelecidas segundo uma seqüência hierárquica, partindo das mais simples – fisiológicas – e indo até às mais complexas que se relacionam com a auto-avaliação. Defende a idéia de que a motivação humana e a satisfação individual dependem do atendimento a essas necessidades.

(...) Marslow⁶⁵ é o principal responsável pelos pressupostos humanistas do "CQT". Ele demonstra a importância do bom relacionamento, da valorização do trabalhador como pessoa, que precisa aumentar sua auto-estima, para ser mais feliz, mais ajustado, produzir mais. Hoje, na fábrica, praticamente não existem diferenças hierárquicas, todos são iguais. (Consultora da "FCO". Entrevista.)

Marslow é uma das referências básicas, quando são analisados os princípios psicossociais usados pelo "CQT". Segundo o teórico, um trabalhador motivado e estimulado na sua auto-estima produz mais, com uma qualidade muito maior, aderindo à missão da empresa, com convicção e compromisso.

Na década de 60, Douglas MacGregor destaca a importância de fazer aflorar o conteúdo do potencial emocional, latente no homem. Sugere a adoção de métodos adequados ao controle, capazes de prevenir e contribuir para a formação de comportamentos humanos desejáveis. A "Teoria Y", por ele criada (que foi muito influenciada por Marslow), considera que o ser humano está sempre disposto a se autocontrolar e a colaborar com metas com as quais se compromete. Este comportamento é obtido pelo uso de recompensas, sendo que as mais importantes são a satisfação do ego e das necessidades de auto-afirmação. Promove, assim, a priorização dos princípios de gerenciamento, embasados na direção, no controle e na integração. Enfatiza, ainda, que é possível

⁶⁵ Nos anexos, consta a "Pirâmide de Marslow".

compatibilizar os interesses individuais com os empresariais, desde que sejam utilizadas estratégias eficazes.

Likert, em 1961, explicita que as bases das denominadas "*práticas de administração de máximo rendimento*" e as estratégias usadas pelo paradigma taylorista são responsáveis pelas principais reações dos operários que acarretam a alta rotatividade, o absenteísmo e as greves. Reforça a importância do uso de formas gerenciais que promovem a solidariedade, a integração e a participação dos indivíduos nas tarefas grupais, que passam a ser o principal núcleo produtivo. Rompe, assim, com uma longa tradição de trabalho individualizado, de cunho taylorista/fordista e funda um novo modelo, estruturado através de um sistema de motivação cooperativa.

Em 1966, Herzberg, frente a um cenário fabril no qual a automação fazia exigências de grandes mudanças, propõe um maior enriquecimento, uma maior flexibilização das tarefas e, uma reformulação dos postos de trabalho. Contudo, as inovações pressupostas foram acanhadas, não contemplando a importância do trabalho coletivo, capaz de modificar a prática do trabalho individual. Procura demonstrar que a satisfação humana no trabalho é variável importante para a produtividade empresarial, que possui uma relação direta com o atendimento às necessidades humanas no âmbito do trabalho e também da vida pessoal, em termos de auto-realização e auto-reconhecimento.

Assim, do exposto, pode-se perceber que as teorias enfocadas procuram apresentar alternativas para as formas clássicas de gestão, centrando suas preocupações nos fatores de cunho psicossocial, capazes de garantir a sensibilização, o envolvimento, o compromisso do trabalhador para com a empresa, buscando principalmente o alcance da

qualidade e de índices crescentes de produtividade. Em síntese, pode-se afirmar, que o "CQT" representa uma continuidade desse movimento de idéias gerenciais, iniciado com Elton Mayo, na década de 30.

Feita a retrospectiva histórica das bases psicossociais da Qualidade Total, procura-se, agora, definir qualidade. Trata-se de uma tarefa muito difícil, pois, mesmo no setor empresarial, ela se reveste de muitos significados, conforme a filosofia da empresa, a forma de gestão, etc. Contudo, pode-se afirmar que a qualidade, na ótica do "CQT", é uma técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica do trabalho e, assim, transcende o âmbito da planta produtiva, indicando outros significados e objetivos sociais. A qualidade de um produto ou serviço está diretamente ligada à satisfação do consumidor e, deste modo, deve ser considerada em sentido amplo, com atenção ao custo e às condições de atendimento, como fatores de satisfação total do cliente. (Campos, 1993)

(...) Qualidade é fazer o produto de acordo com a especificação, o desenho, o formato que o cliente quer. Qualidade é, também, fazer certo da primeira vez, evitando o desperdício e o retrabalho. Qualidade é, também, preço, pois ele é um indicador importante para a atual guerra intercapitalista. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

No atual contexto produtivo, existe uma busca internacional para a obtenção da qualidade, tendo-se em vista níveis crescentes de produtividade e competitividade⁶⁶.

Segundo Toledo, a qualidade possui duas dimensões: a primeira enfoca a questão de um ponto de vista mais próximo ao do usuário/consumidor e define a qualidade como adequação ao uso. A segunda vertente privilegia o ponto de vista do fabricante e define a qualidade como conformidade às especificações de produção (Toledo, 1990). Como

⁶⁶ Os países ocidentais, principalmente os EUA, têm empreendido uma verdadeira corrida para tentar alcançar os japoneses na produtividade, associada à qualidade. A esse respeito, consultar: Demming, 1992 e Ouchi, 1986.

adequação ao uso, a qualidade se reveste de um caráter subjetivo que depende das preferências individuais de cada um e, assim, uma mercadoria possui qualidade, se está em consonância com as necessidades e desejos do consumidor. Nessa dimensão, a qualidade se vincula à capacidade de uma empresa servir ao mercado. Por outro lado, enquanto conformidade às especificações, a qualidade se refere à correta execução dos procedimentos técnicos do processo produtivo, isto é, à capacidade produtiva da empresa. Tendo-se em vista que o nível das especificações interfere na qualidade esperada, pode-se afirmar que a excelência do produto se vincula ao atendimento às especificações.

Segundo um consultor da "FCO", a escola deve atender às duas dimensões referidas:

(...) Quanto à primeira, deve procurar atender às flutuações e necessidades do mercado, isto é, satisfazer ao cliente. Deve atender, também, à 2ª dimensão buscando ser fiel às especificações estabelecidas, padronizando suas ações para obtenção do produto desejado: a produtividade escolar. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

Os teóricos do "CQT" afirmam que a qualidade deve estar ligada à missão da empresa. Toda empresa deve ter uma missão, que visa fazer com que o produto ou serviço dela decorrente tenha qualidade total, que se concretiza nas seguintes dimensões: a) qualidade intrínseca – refere-se às características do processo ou do produto que atendem ao cliente; b) custo do produto ou serviço; c) atendimento, isto é, entrega no prazo, local e quantidade corretos; d) moral que é composta de características que indicam o nível médio de satisfação das pessoas no sistema; e) segurança – refere-se às características de segurança que o produto deve possuir (Campos, 1993).

A identificação da qualidade como missão⁶⁷, está sempre presente nos discursos dos apologistas do "CQT":

(...) a empresa, a indústria, a escola têm de definir sua missão e fazer com que todos a defendam e lutem por ela. Em síntese, a missão é fazer com que os produtos e serviços tenham qualidade. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

Em síntese, pode-se concluir que:

(...) Qualidade é uma construção ideológica. É um conceito construído com o objetivo de adequar produtividade e competitividade, fundamentais à lógica de produção e reprodução do sistema. (Souza, 1994 p. 60.)

O conceito de qualidade total foi criado por Feigenbaun⁶⁸, nos anos 50, com o seguinte significado:

(...) o "CQT" pode ser definido como um sistema eficiente para a integração do desenvolvimento da qualidade, da manutenção da qualidade e dos esforços de melhoramento da qualidade dos diversos grupos em uma organização, para permitir produção e serviços de níveis mais econômicos, que levem em conta a satisfação total do consumidor. (Feigenbaun, apud Ishirawa, 1991, p. 93.)

Feigenbaun considera que o "CQT" deve ser exercido essencialmente por especialistas. Assim, o enfoque japonês difere do modelo de Feigenbaun, pois procura enlaçar todos, envolver a totalidade dos trabalhadores da empresa. Devido a essas características, o paradigma japonês, para se diferenciar do criado por Feigenbaun, passou a ser denominado de "CQTE", isto é, *"Controle de Qualidade Total por toda a Empresa"*⁶⁹. De início, a participação total abrangia, apenas, o âmbito da própria empresa,

⁶⁷ No "CQT", a missão é ganhar a guerra, isto é, a guerra comercial, a boa guerra, que assim o é, porque estaria voltada para satisfazer às necessidades do ser humano, entendido como consumidor. Na parte referente aos anexos, consta uma figura ilustrativa sobre as dimensões da qualidade.

⁶⁸ Feigenbaun atuou como gerente de controle de qualidade e como gerente de operações e fabricação, na matriz da General Electric, em Nova York.

⁶⁹ Entretanto, esta denominação não teve aceitação e acabou permanecendo a sigla "CQT".

englobando os escalões superiores, os setores intermediários e inferiores; mais recentemente ampliou-se, envolvendo subcontratantes, sistemas de distribuição e empresas privadas.

Segundo Barbosa (1993), são estas as bases do "*CQT*":

(...) princípios da administração científica de Taylor, controle estatístico do processo de Shewart, conceitos sobre o comportamento humano estudados por Marslow e ainda o conhecimento ocidental sobre qualidade, principalmente os trabalhos de Demming e Juran. Este sistema de gestão americano foi reestruturado, no Japão, pela JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers). (Barbosa, 1993, p. 5.)

Como já foi explicitado, este sistema americano de gestão penetra no Japão, após a 2ª Guerra Mundial. Naquele momento, marcado pela guerra, o país estava destruído, com suas indústrias esfaceladas e, quando os americanos fizeram a ocupação, depararam-se com muitos problemas, principalmente no setor de telecomunicações. Frente a essa situação, ordenaram que fosse implementada a Qualidade Total, em 1946; esta data se constitui como o marco de sua implementação, no Japão. O método americano foi transferido para uma realidade totalmente diferente, sem que fossem feitas as adaptações necessárias, mas mesmo assim os resultados foram tão positivos, que se expandiram por quase todo o setor empresarial. As técnicas de gestão foram inicialmente usadas como auxiliares da automação, incorporando sistemas de retroalimentação na própria invenção humana, no âmbito do processo produtivo, estipulando passos e etapas, no circuito processual de atuação do funcionamento da fábrica. Para garantir a efetividade do "Plano de Qualidade Total" japonês, foram estabelecidas normas e legislações de validade

nacional⁷⁰ e, ainda, mecanismos que garantissem a participação total, sem a qual a estratégia se inviabilizaria.

A idéia de totalidade denuncia este propósito: envolver e controlar todo o circuito da produção ou da prestação de serviços: concepção, execução, manutenção, fornecedores, administração, gestão, etc.; exigir a participação de todos; enlaçar todos os fornecedores internos e externos num mesmo sentimento e movimento. Nessa perspectiva de totalidade, não sobra espaço para a contradição. (Machado, 1996)

(...) Para que a empresa tenha êxito, não se pode admitir a existência de dissidentes. Todos têm que estar irmanados num mesmo propósito; todos têm que estar no mesmo barco. (Consultora da "FCO". Entrevista.)

Assim, a Qualidade Total é mais do que total, é totalitária, pois exige a participação de todos, lançando mão inclusive de mecanismos de cooptação da força laboral para a promoção da denominada visão compartilhada, isto é, da plena identificação do trabalhador com a empresa ou instituição. A participação de todos é considerada como extremamente importante, pois para conseguir o aumento da produtividade e dos lucros, é preciso resgatar o conhecimento do trabalhador para colocá-lo sob controle.

Contudo, a participação do trabalhador se restringe ao gerenciamento de rotina, ainda que de forma diferenciada e sem o autoritarismo e burocratismo (característicos do modelo taylorista), mantêm-se as estruturas hierárquicas de poder. A participação vivenciada no "CQT" não elimina as instâncias de poder, pois persistem estruturas paralelas que visam arejar as primeiras, para que se estabeleça uma nova cooperação entre

⁷⁰ Entre essas legislações se destacam: a Associação Japonesa de Padrões Normativos, criada em 1945; o Comitê de Padrões Normativos Japoneses para a Indústria (PNJI), instituído em 1946; a Lei de Padronização Industrial de 1949; a Lei da Padronização Normativa para a Agricultura, de 1950. A esse respeito, consultar: Ishikawa, 1991.

capital e trabalho. A participação é, então, incitada, estimulada nos círculos de controle de qualidade, como forma de discussão de melhorias na produção. (Cunha, 1995)

A participação, que no "CQT" é identificada como elemento humanizador do processo produtivo, na verdade, não tem nada a ver com a auto-gestão, pois esta objetiva a transformação radical dos pressupostos do modo de produzir, enquanto aquela visa, apenas, promover a parceria entre capital e trabalho, sem realizar mudanças substantivas.

Machado esclarece:

O "CQT" não se propõe a auto-gestão, mas, sim, o auto-gerenciamento dos trabalhadores, ou seja, auto-controle restrito ao processo de trabalho e, mesmo assim, com grandes limitações. (Machado, 1994, p. 41.)

Difunde-se a idéia de que é preciso assumir o gerenciamento participativo, para obter a sobrevivência da empresa e, assim, todos devem colaborar, atuar de forma consciente.

Para garantir esta participação total, são usados sofisticados e eficazes mecanismos de controle. Sobre a importância do controle, é oportuno ressaltar a fala de um consultor da "FCO":

(...) não mais se aceitam improvisações, opiniões, na base do senso comum. Tudo tem que se basear em fatos, dados e ser controlado, medido, mensurado. Os mecanismos de controle devem estar presentes, em todo o processo; isto é, o CEP (Controle Estatístico do Processo) é que garante o sucesso. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

Assim, segundo Machado (1994), embora se propague que o trabalhador deve ter autonomia, esta é substituída pelo uso constante de estratégias de controle. Parece que a eficiência da empresa se relaciona diretamente com o adequado ajustamento, a observância e a vigilância às normas preestabelecidas, isto é, a tudo aquilo que foi

prescrito. Estabelece-se uma verdadeira cultura de controle, configurada no uso de uma metodologia quantitativa, onde números, frações e índices passam a ser a expressão máxima do conteúdo e do significado das ações humanas.

Para se viabilizar o alcance de mudanças na mentalidade do trabalhador, são empregados os conhecidos "*círculos de controle da qualidade*". Os círculos de controle⁷¹ são constituídos por grupos homogêneos, de 6 a 10 trabalhadores (de nível não decisório), e objetivam motivar os funcionários para o envolvimento com o próprio trabalho, a fim de obter índices crescentes de qualidade, menores custos, maior produtividade e um clima de melhor relacionamento dentro da empresa.

Esses círculos inauguram uma nova era na administração empresarial japonesa, criando um novo paradigma de incorporação do trabalho ao capital, promovendo o resgate dos princípios do denominado "*humanismo industrial*", peculiares às correntes comportamentais da teoria da administração, que procuram promover a integração do homem à organização empresarial, através da ruptura das barreiras entre o trabalho e a vida particular. Com esse objetivo, são criados espaços na empresa para facilitar a livre circulação de informações entre os vários escalões hierárquicos sem, contudo, ameaçar ou promover mudanças na sua estrutura formal. Além disso, possibilita-se trabalhar no nível dos conflitos de funções, através da simulação da igualdade entre as mesmas, objetivando obter a adesão da força laboral aos objetivos da empresa, promovendo-se o tão desejado consenso entre capital e trabalho. Os círculos de controle de qualidade se revelam como

⁷¹ Os círculos de controle de qualidade foram introduzidos no Japão, em 1962, por Kaori Ishikawa, professor da Universidade de Tóquio. Com o apoio da "JUSE" (Union of Japanese of Scientists and Engineers), Ishikawa conseguiu articular o comportamentalismo às ciências administrativas e ao controle estatístico. A Wolksvagen, no Brasil, implantou os "CCQ", em 1971.

estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da estima pessoal e da auto-realização, uma vez que oportunizam mudanças na maneira de pensar, fazendo com que as pessoas se emocionem com seus trabalhos, passem a visualizar a empresa como um dos seus projetos de vida⁷² e a qualidade como a meta prioritária de suas atividades laborais.

Nessa dimensão, é preciso que todos se vejam como parceiros de um pacto, cuja moral deve ser devidamente controlada.

(...) No conceito de qualidade total, deve-se satisfazer às necessidades das pessoas, incluindo os próprios empregados da organização. Portanto, devem se estabelecer, também, itens que permitam controlar o moral e a segurança dessas pessoas. (Freitas, 1992, p. 11.)

Segundo Silva (1993), é muito importante que a administração reconheça um bom trabalho e que o demonstre, de alguma maneira. No "CQT", são menos relevantes os estímulos financeiros: um "*muito obrigado*" ou "*estamos satisfeitos com seu trabalho*" podem funcionar como um grande incentivo, para o desenvolvimento das atividades.

Compartilha desta posição uma consultora da "FCO":

(...) acho até que a remuneração passa a ser secundária, quando o trabalhador sente prazer com seu trabalho, quando é reconhecido e elogiado por seu desempenho. O salário, sozinho, não faz o trabalhador vestir a camisa da empresa. (Consultora da "FCO". Entrevista.)

A fala da consultora da "FCO" retrata bem os objetivos desta nova pedagogia, que busca a adesão da força de trabalho aos objetivos do capital:

⁷² A resistência dos trabalhadores, segundo teóricos do "CQT", é considerada como "*produto da ignorância*"; daí a insistência no treinamento e na implantação dos denominados programas de qualidade, para promover a adesão de todos, pois sem essa, não há salvação possível. A humanidade só tem a ganhar com a generalização dos programas de qualidade, pois eles resolvem todos os impasses vividos pelas sociedades capitalistas contemporâneas: desperdício, crises de super-produção, má distribuição de recursos e, até mesmo, as desigualdades sociais. (Campos, 1992)

(...) Trata-se de uma emulação capitalista, que resgata princípios de uma ética neopuritana de internalização da motivação capitalista pelos resultados – não pelo que eles representam em termos de valorização do capital ou do salário – mas pelo que eles têm de trabalho concreto, de qualidade incorporadas, que possam satisfazer ao cliente-consumidor. (Machado, 1995, p. 207.)

Para que se obtenham os resultados esperados, é preciso que o indivíduo aprenda a ter iniciativa, a ser capaz de: dominar as estratégias e as técnicas de gerenciamento da qualidade; a conhecer suas tarefas e entender suas imbricações nos processos de trabalho antecedentes e subseqüentes. Visando a introjeção desses conhecimentos e das necessárias normas e padrões, procede-se a um treinamento intensivo e em cascata⁷³, de cunho notoriamente pragmático e que se constitui como autêntico mecanismo de disciplinamento e de modelamento dos trabalhadores.

O "CQT" é, assim, uma estratégia que tem por base o gerenciamento; e o "*Gerenciamento pelas Diretrizes*" se constitui como o mais importante, uma vez que objetiva, não apenas estabelecer e manter, mas melhorar os padrões. Ele se subdivide em:

- a) Gerenciamento pela Organização ou de Rotina, que faz o controle do trabalho diário pelo emprego de tarefas repetitivas, susceptíveis de previsão, que são executadas pelos trabalhadores de base, os quais também desempenham funções de manutenção. Embora este gerenciamento faça uma articulação entre planejamento e execução, não rompe com a fragmentação de tarefas, uma vez que se restringe aos pequenos elos da cadeia;
- b) Gerenciamento Interfuncional: busca criar o perfil, a visão da organização,

⁷³ Esse treinamento em cascata, além de elevar a auto-estima, porque todos são visualizados como capazes de educar, representa ganhos imensos: promove o seu barateamento, viabiliza o envolvimento de todos, favorece a criação das condições para a implementação da manutenção preventiva.

engendrando suas metas estratégicas e visando a melhoria dos processos e o nível de competitividade. Este gerenciamento é realizado pela alta administração.

De acordo com Freitas:

(...) A diferenciação entre gerenciamento de rotina e gerenciamento interfuncional fica clara, se fizermos uma analogia com um navio (casa de máquinas) cujos trabalhadores têm, por função, manter o navio funcionando, fazendo pequenos ajustes para que o navio funcione melhor. Mas estas pessoas não sabem em que direção está indo o navio. Já na cabine do comandante, estão as pessoas responsáveis em determinar a direção em que o navio vai navegar. (Freitas, 1992, p. 18.)

As diferenciações entre os dois tipos de gerenciamento ficam claras, neste depoimento:

(...) O "CQT" tem que ser, mesmo, "top-down". Questões referentes à política e às metas da empresa só são de interesse da cúpula. Os trabalhadores devem conhecer o seu trabalho e o dos seus colegas de equipe. Devem fazer pequenos arranjos, ajustes, etc. Mas as grandes metas são da alçada do grupo dirigente. (Consultor da "FCO". Entrevista)

Tanto a posição de Freitas, quanto a fala do consultor da "FCO" demonstram, de forma inequívoca, que não se está rompendo, de fato, com a dicotomização entre concepção e execução, como os teóricos do "CQT" apregoam. Percebe-se que a fragmentação continua, embora o trabalhador tenha adquirido um maior conhecimento do seu trabalho e um maior envolvimento com as tarefas anteriores e posteriores.

Por outro lado, observa-se que, apesar de não se esquadriñar tanto as tarefas (prática usada pelo taylorismo para facilitar o controle), a fragmentação é mantida, principalmente pela repetição dos procedimentos operacionais, que são padronizados⁷⁴, para

⁷⁴ A padronização é um elemento fundamental no controle da qualidade. Trata-se de uma estratégia de cunho taylorista que foi resgatada. Pela padronização consegue-se manter a empresa sob controle, ou melhor, ter o trabalho sob controle e vigilância, de uma forma sutil e extremamente eficiente, pois padronizando-se as rotinas, exerce-se um domínio sobre o trabalhador.

obter a qualidade. A rigidez, desta forma, permeia todas fases do processo produtivo, que só pode ser modificado com a anuência da gerência e o respaldo dos círculos de qualidade.

(...) Os operários têm sido treinados para uma maneira correta de fazer seu trabalho (one best way); só assim se garante a universalização da qualidade e da produtividade. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

O "CQT" indica sempre uma "*maneira correta de fazer*" (que está muito bem delineada do "PDCA"⁷⁵), e que busca o alcance da qualidade, da excelência e do aperfeiçoamento da técnica da produção. Assim, consegue-se o controle total do processo de fabricação do produto, uma vez que todos adotam um mesmo padrão de gerenciamento dos processos.

Visando a obtenção de índices crescentes de qualidade dos produtos, são introduzidos, nos próprios processos operatórios, dispositivos de alerta que têm como principal objetivo prevenir o erro, torná-lo quase impossível (Coriat, 1994). Todo processo, em decorrência dessa propositura, faz uso constante do "CEP" (Controle Estatístico do Processo), que incorpora um conjunto de técnicas, denominadas, de "*Poka-yoke*", que buscam viabilizar a gestão da qualidade, nos próprios postos de trabalho.

Coriat se posiciona desta forma sobre o "*poka-yoke*":

(...) em lugar de buscar a única e melhor maneira de executar um trabalho (como em Taylor, na seleção de modos operatórios, segundo o critério de rapidez e execução), a recomendação da escola japonesa é lançar mão daquela maneira correta de executar uma tarefa qualquer que se apresente, que é a maior garantia quanto à qualidade do produto a fabricar. (Coriat, 1994, p. 73.)

⁷⁵ O "PDCA" ou plano de gerenciamento, assim se decompõe: P (Plan), planejar: estabelecimento de um sistema de padrões técnicos e procedimentos de um sistema de metas, conforme orientação dos itens de controle, expressos em cronogramas e gráficos. D (Do), executar: cumpre, também, a função de treinamento em serviço e a execução deve ser feita de forma idêntica ao que foi planejado, devendo-se levantar dados para a etapa seguinte. C (Check) checar: visa comparar o realizado com o previsto, com base nos dados coletados e nos itens de controle que servem de paradigma, indicando a necessidade de novos treinamentos. A (Action) tomar direções corretivas. Tem por objetivo evitar a recorrência dos chamados desvios. Na parte referente aos anexos, consta um gráfico representativo do "PDCA".

Desta forma, o "CQT" é uma estratégia estruturalmente quantitativa, que parte do pressuposto de que só se gerencia o que está sob controle estatístico.

Segundo Machado:

(...) Seja pela incidência nos processos individualizados, seja pela perspectiva estratégica da visão da organização, a cultura do controle representa, à maneira militar, um claro e ofensivo esforço de assegurar o consenso nas organizações e a hegemonia burguesa, através de uma guerra de posições. De todas posições, a mais conhecida é a mudança mental e o disciplinamento dos trabalhadores, a serem conseguidos pela adesão consentida dos mesmos. (Machado, 1994, p.50)

Para conseguir os objetivos visados, são utilizadas: a Metodologia de Solução de Problemas, o "M.S.P" (que se constitui como uma seqüência lógica de técnicas, para resolver problemas) e as Sete Ferramentas do Controle da Qualidade. Essa metodologia⁷⁶ considera, como problema, o resultado indesejável de um trabalho; resolver um problema consiste em transformar um resultado não satisfatório em desejável. Busca-se investigar as causas dos problemas, levando-se em consideração os fatos e a relação causa-efeito. Nesta perspectiva, decisões sem sustentação, sem fundamento, baseadas na imaginação ou na especulação, precisam ser evitadas, pois conduzem ao fracasso. Os processos e técnicas do "MSP" devem fazer parte do ciclo de planejamento, o "PDCA", e envolver o uso das denominadas Sete Ferramentas de Controle da Qualidade.⁷⁷

⁷⁶ O "M.S.P." tem 08 processos: a) identificação do problema; b) observação; c) produção de uma ampla visão; d) identificação das causas fundamentais do problema; e) planejamento para a ação; f) execução de plano para bloquear as causas; g) verificação da eficácia do bloqueio; h) padronização, para evitar o reaparecimento do problema; i) conclusão. Para uma maior compreensão do "M.S.P.", ler: Barbosa, 1994.

⁷⁷ As Sete Ferramentas são: Estratificação (especificação e enumeração dos dados necessários à identificação e análise da situação); Folha de verificação (Verificação e padronização dos resultados do trabalho); Gráfico de Pareto (consiste em um gráfico de barras que evidencia a estratificação das várias causas ou características de defeitos, falhas, reclamações, etc.); Diagrama de causa e efeito (consiste em um gráfico que mostra as relações entre os problemas (efeito) e suas causas); Diagrama de correlação (consiste em um gráfico onde, postos dois conjuntos de dados, que tenham alguma dependência, faz-se uma análise conjunta); Gráfico de controle de cartas de controle (consiste em um gráficos, nos quais dois ou mais conjuntos de dados, são usados para definir as relações); cartas de controle (consiste em um gráfico usado para determinar a estabilidade de um processo, a fim de mantê-lo estável (Barbosa, 1994). Nos anexos, há um exemplo destes processos.

Além das mencionadas ferramentas, são usadas ainda outras estratégias, como, por exemplo, os "5S" e os "5W e 1H". Geralmente, a implantação do "CQT" começa com a introdução da técnica dos "5S", que objetiva incitar as pessoas para perceberem a importância do ambiente de trabalho:

(...) O programa "5S" visa a prevenção de acidentes, a melhoria da produção, a redução dos custos, a melhoria do ambiente de trabalho, a obtenção de níveis morais mais altos, o uso eficiente do tempo e o adequado aproveitamento dos materiais e equipamentos. (Barbosa, 1994, p. 26.)

(...) O 1º passo para a implementação do "CQT" é a aplicação dos "5S". Esta técnica é que proporciona as condições básicas e que fornece os pressupostos para a introdução da qualidade total. Os "5S" criam um ambiente disciplinado e motivado, que deve ser mantido e reforçado. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

A sigla "5S" é derivada das letras iniciais de cinco palavras, em inglês, traduzidas para o japonês: sorting ou seiton (senso de organização); sweeping ou seiso (senso de limpeza); sanitizing ou seiktsu (senso de higiene); self-discipline ou skitsuk (senso de auto-disciplina) e structuring ou seiri (senso de ordenação).

Os "5W e 1H"⁷⁸ se constituem como um plano de ação que resume, de forma gráfica, todo planejamento estratégico para implantação de uma ação. O gráfico ou diagrama é construído, utilizando-se uma relação "objeto-meio", ou seja, o ponto de partida, a raiz da árvore, se constitui como o objetivo principal, expresso através de um verbo de ação, mais um complemento. A partir desse objetivo-raiz, passa-se à definição dos meios ou ações que precisam ser concretizados, para obtenção do sucesso.

⁷⁸ Os "5W e 1H" significam: What (o que); When (quando); Who (quem); Where (onde); Why (por que) e How (como) que são estruturados em um gráfico, conhecido como "Diagrama da Árvore", que é um recurso para organizar idéias e atividades, tidas como necessárias à implantação do projeto. Na parte referente aos anexos, foi colocado um exemplo deste diagrama.

(...) Os "*5W e 1H*" são estruturados através do diagrama da árvore e nele se especificam todas as ações e direções necessárias ao planejamento de uma ação. (Consultor "*FCO*". Entrevista.)

Assim, o "*CQT*" busca através da burocracia e do uso da estatística, controlar todo o processo de trabalho.

(...) Todos os processos técnicos e administrativos devem ser normatizados, o que representa uma certa mecanização das atividades intelectuais do trabalho e a garantia de instrumentos de controle. (Machado, 1993, p. 23)

(...) É preciso que todo processo seja estatisticamente analisado. Só os números revelam a verdade. Para evitar desperdícios, retrabalho, tudo deve ser padronizado para conseguir o controle e a conseqüente qualidade. (Consultor da "*FCO*". Entrevista)

A preocupação é, então, com a quantificação, com o controle, numa perspectiva, segundo a qual só os dados têm valor, só os resultados interessam. Os trabalhadores, suas condições de trabalho, os determinantes sócio-econômicos e políticos que incidem sobre o processo produtivo são irrelevantes e, enquanto tais, devem ser desconsiderados.

Por outro lado, para conseguir a adesão dos trabalhadores, para obter o seu disciplinamento e adesão ao projeto (missão) da empresa, lança-se mão de eficientes e sofisticados mecanismos de persuasão e cooptação dos trabalhadores, entre os quais se destacam os "*CCQs*" (Círculos de Controle da Qualidade).⁷⁹

(...) Os "*CCQs*" promovem a harmonia das relações de trabalho, que tem contribuído visivelmente para o êxito da indústria japonesa. Ao mesmo tempo, a rápida e bem sucedida expansão econômica do Japão dá uma contribuição à preservação da harmonia. (Allen, 1983, p. 165)

(...) O "*CCQ*" é, também, usado para fazer com que todos vistam a camisa da empresa, para que todos façam adesão à sua missão. Os princípios e ferramentas do "*CQT*" ajudam a buscar a harmonia no trabalho. (Consultor da "*FCO*". Entrevista.)

⁷⁹ Para facilitar a adesão, são empregados os "*Círculo de Controle de Qualidade*". Trata-se, como foi visto, de pequenos grupos, que executam espontaneamente o controle da qualidade, visando o melhoramento do trabalho, com a participação de todos. Visam, também, criar um local feliz de trabalho. (ISHIKAWA, 1993)

Embora muitas ações necessárias à aplicação do "CQT" possam ser conseguidas por decisões administrativas, gestadas de "*cima para baixo*" ("*top down*"), o seu princípio básico, fundado na cooperação, nas relações de confiabilidade, de compromisso para com empresa, só pode ser construído de forma coletiva, com a adesão de todos.

O êxito do modelo japonês está sustentado mais nos avanços incrementais, que dizem respeito aos resultados dos esforços cotidianos para aperfeiçoar produtos e processos com envolvimento de todos, do que no uso intensivo da tecnologia e da robótica (Hirata e Zarifian, 1990).

Essa disposição do trabalhador japonês de buscar a harmonia, o consenso (*ringi*), a perfeição contínua tem raízes profundas na sua cultura milenar, cuidadosamente preservada.⁸⁰

Em síntese, enquanto no Ocidente, educa-se para a iniciativa individual, para a criatividade e para o imediatismo, no Japão educa-se para a harmonia, para o coletivismo para o melhoramento gradual e contínuo, princípios estes resultantes da preservação de uma cultura milenar.

⁸⁰ Essa cultura tem, como um dos seus sustentáculos, o sincretismo religioso, praticado pelos japoneses, que colabora, de forma efetiva, para a ética do trabalho no Japão. As três religiões constitutivas do referido sincretismo – Shintoísmo, Confucionismo e Budismo – veiculam valores que fundamentam a ética do trabalho japonês: respeito à hierarquia, harmonia no trabalho, dedicação, compromisso, lealdade, persistência, busca da perfeição, isto é, o Kaizen. Para uma análise da cultura japonesa e sua influência na ética do trabalho japonês, consultar: Shirona, 1993. Sugere-se, também a leitura de Morishima (1987) que mostra como o confucionismo japonês se difere do chinês. Enquanto na China, a bondade é a virtude suprema, no Japão a lealdade, entendida como total devoção ao serviço de um senhor, é o valor máximo, que implica, inclusive, a abnegação pessoal e o sacrifício de si.

2.3. A Qualidade Total na Educação: fim do fracasso escolar?

Na educação, repete-se o discurso, segundo o qual o emprego do "Controle da Qualidade Total" se constitui na gestão salvadora, capaz de romper com a história de fracasso escolar no ensino brasileiro.

De forma análoga ao setor empresarial, no qual os "Programas de Qualidade" são introduzidos para facilitar a adesão da força laboral aos objetivos da acumulação capitalista nas escolas, onde mais do que formar os futuros trabalhadores, se legitima uma ideologia da desigualdade social, implanta-se o discurso da qualidade.

Como se não bastassem as críticas feitas ao uso do "CQT" no setor produtivo e, especialmente, a sua transferência para a educação, acresce que não foram feitas as adaptações para adequar a nova técnica de gerenciamento, às especificidades da área educacional, como mostra este depoimento:

A escola não tem nada diferente das empresas. Aliás, ela é uma empresa e, enquanto tal, deve usar os mesmos métodos de gestão, os mesmos mecanismos de controle e avaliação, as mesmas ferramentas e avanços tecnológicos. (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE". Entrevista.)⁸¹

No âmbito educacional, a Qualidade Total é implantada "top-down", de forma, portanto, verticalizada e autoritária. Isto talvez se explique, porque na escola não são usados "círculos de controle de qualidade".

Os "CCQs" têm mais validade na indústria, para manter o moral, para troca de experiência, para manter a participação, a coesão em volta da qualidade e da produtividade. Na escola, é difícil mantê-los: os professores não têm disponibilidade, trabalham em várias escolas. Além disso, é melhor mesmo que o processo escolar se processe a partir da diretora, pois os professores são apáticos, sem motivação. A uniformização dos conteúdos, a maneira certa de trabalhar, de lecionar, pode ser conseguida com a padronização. Os professores,

⁸¹ O presidente da "FIEMG" (Federação das Indústrias de Minas Gerais), também, como será posteriormente explicitado, acredita que o "CQT" se aplica plenamente à educação, sem necessidade de adaptações.

atualmente, estão tão mal preparados, tão carentes de competência, que muito pouco podem contribuir, com suas falas e com suas experiências, para melhorar a educação. Tem que ter uma equipe do staff, para elaborar os textos, produzir ou selecionar vídeos, cds, para fazer a avaliação da escola e de seus alunos. (Consultor da "FCO". Entrevista)

... O Brasil foi um dos primeiros países a implantar os "CCQs" (1971, Volks); mas a experiência não deu lá muito certo. A partir daí, a "FCO" promoveu uma análise mais criteriosa do modelo japonês e chegou à conclusão de que era melhor dar mais ênfase aos aspectos técnicos e deixar que a liderança da empresa fizesse o papel de promover a mobilização e a integração, desempenhando o papel de equipe de qualidade. Contudo, a maioria das empresas usa os "CCQs", que têm contribuído muito para a união de todos e para fornecer pistas para muitos problemas. Todavia, mesmo nestas empresas, o comando não fica só nos "CCQs", pois a alta administração lidera, de fato, todo o processo. Já na escola, pelas próprias condições em que vivem os professores, eles são inviáveis e desnecessários, pois o "Comitê de qualidade" controla o processo. (Consultora da "FCO". Entrevista.)

A posição da diretora do "Centro de Qualidade Total da SEE" é esta:

...Os "CCQs" são dispensáveis na escola. Eles demandam tempo e, na escola, os professores são mal pagos, trabalham em várias instituições... Os "CCQs" demandam tempo... como exigir mais dos docentes? Além disso, a diretora é a líder máxima, é escolhida pela comunidade e, assim, tem cacife; então ela, com a professora de qualidade é que devem assumir toda direção do processo. (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE". Entrevista.)

A opinião da professora de qualidade da escola é:

...Pelo que aprendi nos cursos que fiz, nas leituras feitas, faz crer que os "CCQs" são importantes, porque os trabalhadores têm muita experiência e, com estes círculos, eles participam, falando das suas experiências e dando solução para certos entraves da fábrica. Mas aqui, na escola, a coisa é diferente. Grande parte dos professores é recém-saída da escola, sem prática, sem experiência. Ainda tem aqueles que não tiveram formação pedagógica e estão lecionando só até conseguir algo nas suas áreas. Esses não estão nem aí, para a escola. O Dr. Falconi está certo, o "CQT" tem que vir de cima, tem que vir da alta administração, da diretora. (Professora de qualidade, escola. Entrevista)⁸²

Assim, no Brasil, o "CQT", tanto no âmbito empresarial, quanto no educacional, vem assumindo certas especificidades e características peculiares, que levaram

⁸² Percebe-se, nesta fala, e principalmente na do consultor da "FCO", uma desconsideração, um grande desrespeito para com o professor e para com o seu trabalho.

Salerno (1991), a considerar aqui, o modelo japonês como nissei.

Contudo, apesar das diferenças, o "CQT" conseguiu garantir seus princípios básicos e o "Pacote de Qualidade Total" proposto pela "FCO", que está sendo implantado na escola, que tem empregado, grosso modo, as técnicas e ferramentas do "CQT", sem maiores adaptações:

...Os métodos, os processos, as ferramentas, as técnicas de treinamento, a avaliação, o controle estatístico do processo, tudo é muito semelhante ao que é feito nas empresas. As escolas são consideradas como sistemas, formados de 3 elementos principais: as pessoas (professores, especialistas, funcionários); os procedimentos operacionais (o saber-fazer, a tecnologia intrínseca de cada escola); as instalações físicas e seus equipamentos. Esses três sistemas, como nas empresas, devem funcionar interligados, para elevar o moral e conquistar a qualidade. (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE". Entrevista)

Também, como nas empresas, a melhoria da qualidade na escola deve ser conseguida de duas maneiras: a) aporte de capital que objetiva beneficiar as instalações, os materiais de trabalho, os equipamentos para conseguir um retorno imediato; b) aporte de conhecimentos⁸³, que é uma ação só alcançável a longo prazo, mas que viabiliza grande retorno, em termos de qualidade e produtividade:

... No que se refere ao aporte de capital, temos conseguido parcerias com as empresas. Elas estão mudando a cara das escolas, fazendo com que os recursos necessários à melhoria física das instituições sejam obtidos. Quanto ao aporte de conhecimentos, temos feito treinamentos, para conscientizar os profissionais das escolas sobre a missão da escola, sobre a necessidade de vestir a camisa da escola e para que todos assimilem os princípios do "CQT". (Consultor da "FCO". Entrevista.)⁸⁴

⁸³ Nesta fala, "conhecimento" deve ser entendido como assimilação de princípios psicossociais e de certas técnicas e ferramentas, de forma bastante pragmática e mecânica, sem grandes envolvimento intelectuais.

⁸⁴ Entre esses princípios se destacam: a orientação para o cliente; a qualidade em 1º lugar; a ação voltada para as prioridades; a ação voltada para dados e fatos; a qualidade assegurada pelo controle do processo; o controle da dispersão; a consideração do cliente interno; o controle do montante; a ação preventiva; o respeito ao cliente; o compromisso com a alta administração. (Barbosa, 1994)

A implementação da Qualidade Total nas escolas começa pelo nível conceitual e seu sucesso está na dependência da introjeção de seus princípios fundamentais:

...O "*CQT*" não é só prática; é teoria também. Por isso, todos têm que conhecer seus princípios fundamentais. O treinamento tem de ser eficiente; de forma que tudo venha à tona, rapidamente, sem demora, como uma reação em cadeia. (Professora de qualidade da escola. Entrevista.)

Após a introjeção dos princípios, procede-se à análise dos processos, que objetiva habilitar os indivíduos para o uso do "Método de solução dos problemas". Nesta etapa, faz-se o planejamento da 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 da árvore.⁸⁵

O sucesso da implantação do "*CQT*", segundo os especialistas, está na dependência do compromisso da alta administração para com o programa e no envolvimento de todos os elementos da instituição.

Segundo Kano (1991), a motivação dos indivíduos pode ser obtida, a partir de dois aspectos básicos: a) consciência da crise mais liderança, b) visão de futuro. Considera também que não é difícil levar a comunidade escolar a se conscientizar da crise da educação, pois todos vêm vivenciando os graves problemas desta área. Este fato facilita a realização de um trabalho de convencimento, de persuasão, para a adoção do "*CQT*" na escola:

...Até que não é difícil motivar a comunidade para o emprego do "*CQT*". Todos têm consciência da situação crítica em que está a educação; e todos, como educadores, querem melhorar este quadro. O "*CQT*" pode ser aquela luzinha, lá

⁸⁵ Conferir, nos anexos, o fluxograma que evidencia o processo de implementação do "*CQT*" na escola.

no final do túnel escuro da educação. O que atrapalha um pouco é o salário, que, contudo, deve melhorar. (Professora de qualidade da Escola. Entrevista.)

A visão de futuro é imprescindível para convencer as pessoas a se dedicarem, a se esforçarem para a conquista de melhores resultados:

... É necessário que se possua, sempre, uma visão positiva do futuro, isto é, que se delineie o tipo de escola que se quer construir, com a colaboração de todos, pois se trata de uma empreitada coletiva. E uma visão de futuro, capaz de motivar os indivíduos para a produção de mudanças, deve ter as seguintes características: ser desenvolvida por líderes, ter apoio de todos, ser abrangente e detalhada, ser positiva e inspiradora. Para os alunos, esta visão também é fundamental, pois aqueles que a possuem são mais motivados e envidam mais esforços, na aplicação aos estudos. (Kano, 1991, p. 27)

Segundo a professora de qualidade:

...As pessoas são derrotadas, porque não conseguem olhar para a frente e, assim, não fazem planos, não lutam por metas. A escola deve definir sua missão a longo prazo, para conseguir a qualidade, que é a salvação da escola. O que atrapalha um pouco é o Sind-Ute.⁸⁶

Para Barbosa (1993), que toma como referência Deming,⁸⁷ existem 14 princípios que viabilizam o alcance da qualidade na escola: constância de propósitos; adoção de uma nova filosofia da qualidade; avaliação no processo; planejamento a longo prazo; melhoramento contínuo; treinamento em serviço; instituição da liderança na escola; eliminação das divergências; aumento da auto-estima; acompanhamento do desempenho; estabelecimento de uma comunicação efetiva; orgulho pelo trabalho executado; educação e aperfeiçoamento; ação e transformação.

⁸⁶ Observa-se, sempre, uma crítica ao sindicalismo. Os adeptos do "CQT" se posicionam contrariamente às organizações dos trabalhadores. Barbosa (1993) afirma que a principal barreira para o "CQT" é o Sindicato; Ramos (1994) refere-se aos sindicatos como grupos informais cujas ações são guiadas por interesses meramente corporativos, que têm efeitos altamente prejudiciais, porque querem jogar os servidores contra a administração.

⁸⁷ Para uma compreensão maior destes 14 princípios, leia: Deming, 1992.

Percebe-se, pelo exposto, que os teóricos do "CQT" consideram que os problemas das empresas (e por extensão, os da escola), podem ser resolvidos 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. Assim, o "CQT" caracteriza-se por seu evidente sentido meta-institucional, baseado na crença de que, com o uso de estratégias de cunho participativo, a escola se transforma, envolvida por otimismo e por uma fé contagiante na função redentora da qualidade.

Para viabilizar o controle da propagada qualidade, cria-se um sistema de provas padronizadas, que objetivam mensurar os desempenhos cognitivos dos alunos:⁸⁸

...O Estado de Minas Gerais saiu na frente; por isso mesmo, é o modelo do país. Os resultados da 2ª avaliação do "CBA" (março 1994) indicam que vêm ocorrendo melhorias: Mais do que isto: a avaliação está informando à Secretaria e às próprias escolas quais as maiores carências do sistema e os problemas a serem superados. Também está ajudando a consolidar a cultura da avaliação nas escolas do Estado, contribuindo para superar o empirismo que predominava. As provas padronizadas foram aplicadas em todo o sistema e, olha, o sistema é imenso! (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE". Entrevista.)

Gentili critica o tipo de avaliação privilegiado pelo "CQT":

...nesta concepção reducionista, é a partir da aplicação de provas padronizadas que se mede o grau de eficiência de uma instituição escolar e, conseqüentemente, do conjunto do sistema educacional. (Gentili, 1995, p.127)

Nesta perspectiva, nada distingue os critérios de qualidade, voltados para o campo educacional, dos que permeiam o mundo empresarial. Desta forma, os mesmos princípios usados no setor empresarial são transferidos para a educação (adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade); os

⁸⁸ Estas provas, no caso de Minas Gerais, foram elaboradas e aplicadas pela Secretaria de Educação. Em 1993, elas foram utilizadas para mensurar o desempenho dos alunos das escolas públicas e promoveram a criação de um verdadeiro "ranking" educacional.

mesmos métodos de gerenciamento (Diretrizes e Interfuncional); as mesmas estratégias (Estratificação, Folha de verificação, Gráfico de cartas de controle); as mesmas ferramentas ("5W e 1H"; "5S" e Diagrama da Árvore); e o mesmo método de gerenciamento ("PDCA").

A adequação da educação ao mercado tem como pressuposto três premissas, segundo Gentilli:

...que a educação, nas atuais condições, responde às demandas do mercado; que a educação, nas condições ideais de desenvolvimento, deve responder e ajustar-se a elas; que certos instrumentos científicos de medição nos permitem indagar acerca do grau de ajuste da educação ao mercado e propor mecanismos corretivos apropriados. (Gentilli, 1994, p.156)

A 3ª premissa, considerada a mais importante, pressupõe o caráter mensurável da qualidade, que passa a ser o indicador que evidencia, o grau de produtividade do sistema escolar.

Assiste-se, então, a priorização dos aspectos quantitativos, passíveis de serem mensurados através de provas objetivas padronizadas, que vêm contribuindo para acirrar o grau de competição e rivalidade entre as escolas e entre os alunos. Lança-se mão da concorrência (técnica empresarial), para motivar a disputa, aumentando a produtividade:

...a idéia de excelência trata de mobilizar a competitividade entre as instituições e o corpo discente, organizando a educação como um campo de provas, cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios. (Gentilli, 1994, p.109)

Desta maneira, a busca da excelência se consolida na concepção e na aceitação de uma sociedade excludente. Para a grande maioria, que ocupa os estratos inferiores, que não requerem altos níveis de qualificação, qualquer educação serve; para os mais ricos, a

minorias, isto é, aqueles que tomarão as decisões para os outros, deve haver uma educação de qualidade.

Esta idéia de fomentar um mercado educacional diferenciado se concretiza na proposta de criação de turmas e escolas aceleradas, nas quais os alunos são submetidos a um currículo mínimo, a um programa intensivo e promovidos, automaticamente, à 5ª série:

...O programa de escolas e turmas aceleradas é similar a um projeto desenvolvido pelo professor Levin, da Universidade de Stanford, da Califórnia, nos anos 60, e que era direcionado para os chamados "estudantes de risco", das minorias econômicas, étnicas, sociais e jovens envolvidos com drogas e com riscos de delinquência, cujo rendimento escolar vai se distanciando, a cada ano, do rendimento do aluno médio; se lá o problema é das minorias, aqui é da maioria da população escolar. (Assessora da Sub-Secretaria de Desenvolvimento da Secretaria de Educação. Entrevista.)

O depoimento acima relatado, desmistifica o discurso da qualidade de ensino para todos.

Na realidade, o que interessa à atual política educacional mineira é acabar, de qualquer maneira, com o fracasso escolar, mesmo que isto represente uma perda significativa da qualidade de ensino.

O "*CQT*", por outro lado, não tem como pressuposto uma concepção ou teoria pedagógica, mas está fundado numa lógica mercantilista-empresarial:

...As escolas trabalham de modo caótico, sem rumo, usando conjecturas e o conhecido "eu acho", em lugar do uso de dados para a tomada de decisões e análise dos resultados. Além disso, não usam padrões, o que impede a uniformização da qualidade. Acresce que se usa muito a improvisação, em lugar do planejamento sistemático (da execução à avaliação) e ainda um planejamento atrasado, ineficiente. Finalmente, aspectos políticos e corporativos têm impedido que a educação avance e consiga a produtividade desejada, isto é, eliminar de vez, o refugo e o retrabalho.⁸⁹ (Consultor da "*FCO*". Entrevista.)

⁸⁹ É interessante observar como termos, do "chão da fábrica" são transferidos para o "chão da escola".

A metodologia usada pelo "CQT" consiste em um treinamento massivo, repetitivo, embasado em princípios psicológicos⁹⁰ que visam promover mudanças na mentalidade do trabalhador, fazendo com que ele se sinta parceiro, aliado num pacto indissolúvel com o capital. Trata-se de uma pedagogia pragmática, cujos conteúdos se vinculam, essencialmente, às normas e aos padrões passíveis de serem internalizados, através de uma reação em cadeia, na qual o trabalhador se torna um agente educativo. (Machado, 1994)

Segundo a Diretora do Centro de Qualidade Total da Secretaria de Educação, para que a escola tenha qualidade:

...É preciso que se estabeleça um programa de treinamento intensivo, para que todos assimilem os princípios do CQT. Sem esse treinamento, não se consegue a adesão, a participação de todos. Além disso, a qualidade, que é a grande meta da educação, a bandeira levantada pelos educadores há décadas, só se consegue, quando todos abraçam a mesma causa, a mesma missão. A qualidade é uma conquista obtida, quando se consegue mudar a mentalidade, a cultura da escola. A escola não tem qualidade, porque não realiza o controle, não é eficiente, porque não faz uso da racionalização e do treinamento. (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE". Entrevista.)⁹¹

Contudo, não é este o conceito de qualidade que os educadores progressistas vêm historicamente defendendo. Mas o que é, então, qualidade educacional? O termo qualidade, segundo Manilha (1989) sofreu uma dispersão semântica, tantos e tão variados

⁹⁰ O "CQT" centra-se no condicionamento e no dogmatismo, peculiares às técnicas de motivação e de desenvolvimento do comportamento humano. A esse respeito, consultar: Fidalgo, F., 1994.

⁹¹ É importante lembrar a posição de teóricos como Durkheim e Foucault têm sobre o controle e a disciplina. Durkheim (1980) considera a disciplina como fundamental, como meio indispensável, sem o qual não poderia haver cooperação regular, e também no próprio interesse do indivíduo. É através da disciplina que aprendemos essa moderação do desejo, sem a qual o homem não conseguiria ser feliz. Foucault (1977) enfoca que o poder disciplinar é um poder que, em vez de se apropriar e de reter, tem como função adestrar, ou sem dúvida, para reter e se apropriar ainda mais e melhor. É, também oportuno frisar como a escola, na análise deste autor, é considerada como uma instituição autoritária, similar ao quartel, ao hospital e à oficina.

são os sentidos que lhe atribuem, individualmente ou institucionalmente. Na verdade, é muito mais fácil falar de quantidade, pois:

...a qualidade escapa às nossas palavras e mora na greta das coisas. É tão certo que existe, quanto é difícil captar. (Habermas, 1983, p.22).

Entretanto, não se deve contrapor radicalmente os dois aspectos, quantidade e qualidade, pois cada um tem sua especificidade, sua razão de ser, atuando, na realidade, como uma unidade de contrários. Para Demo (1995), a qualidade tem dois aspectos: qualidade formal (relacionada com instrumentos e métodos) e qualidade política (relacionada com finalidades e conteúdos). A qualidade formal é neutra, porque, embora possa ser usada para fins abjetos, não é perversa em si, mas na sua utilização.⁹² A qualidade política diz respeito ao relacionamento do homem com a natureza e com os outros homens e, enquanto tal, pode ter uma conotação positiva ou negativa, humana ou desumana, pois a política, enquanto dialeticidade, é ambivalente.

Assim, são os usos e os valores sociais que definem as diversas acepções de qualidade e, em educação a qualidade, na sua dimensão positiva, não pode ser desconsiderada, pois é ela que garante a formação do indivíduo, enquanto cidadão, enquanto sujeito da praxis social.

A qualidade de ensino não vem sendo uma prioridade da política educacional brasileira, principalmente no que se refere à educação popular, historicamente preterida e marginalizada.⁹³

⁹² Contudo, embora em si ela seja neutra, na realidade não existe em si, mas no âmbito da história concreta do seu uso.

⁹³ A esse respeito consultor: Ghiraldelli: 1990, Xavier: 1991, Nagle: 1976, Romanelli: 1978, entre outros.

No período correspondente à Nova República, isto é, durante o momento de transição para o processo de democratização do país, a temática referente à qualidade de ensino passa a ser ligada à luta para obtenção da cidadania, que se expressa, de modo mais concreto, na garantia do padrão de qualidade educacional, definida como um dos princípios básicos da Constituição de 1988.⁹⁴ Assim, a educação para a cidadania passa a ser a meta visada e engloba, tanto o projeto político da sociedade, quanto o projeto pessoal dos indivíduos envolvidos na educação. A escola é, então, entendida como locus da interface do projeto político da sociedade, com os projetos pessoais que incluem, necessariamente, a formação de cidadãos⁹⁵ autônomos, e conscientes de seus direitos e deveres.

No início dos anos 90, entretanto, esta concepção de cunho político-social, é descartada, como explica Cunha:

...mais recentemente, já nos anos 90, a discussão sobre a educação passa a ter uma inflexão de rumos, articulando-se com a abertura da economia brasileira, no contexto do neoliberalismo, inaugurado no Governo Collor. O deslocamento do eixo de debate sobre a qualidade como direito da cidadania, para uma articulação com as questões associadas à competitividade, se insere no movimento mais amplo, de reordenação do sistema produtivo em termos mundiais. (Cunha, 1995, p.109)

Deste modo, no atual contexto, marcado pela idéias neoliberais e por um processo crescente de globalização da economia, a qualidade se reveste de um caráter estritamente mercantil:

...a qualidade se converte, assim, em uma meta compartilhada, que todos dizem buscar. Inclusive, aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem (...) De um simples termo ou expressão,

⁹⁴ Conferir: Constituição de 1988, artigo 202, inciso VII.

⁹⁵ O conceito de cidadania tem dupla matriz: a de prática política, cujo referencial mais remoto é a pólis grega; e a de um ato político, inserido na "Declaração dos Direitos", cujo referencial é a Revolução francesa.

transformou-se, assim, no eixo de um discurso, fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais, senão através de uma linguagem comum. (Enquinta, 1995, p.95)

No discurso da busca da qualidade, propaga-se uma imagem desqualificadora da escola, responsabilizando o sistema público de ensino e seus docentes pelos elevados índices de fracasso escolar. Segundo esta ótica, a escola deve formar, não cidadãos, mas trabalhadores aptos a se integrarem, harmonicamente, no mundo do trabalho.

...Este negócio de cidadania, de política em educação, é muita balela, muita demagogia, populismo de esquerda. Atualmente, o que se busca não é a formação do cidadão, limitado a um território nacional, pois busca-se formar o cidadão global, o consumidor internacional, porque o mundo não tem mais fronteiras. Então, este negócio de formar o cidadão brasileiro, é retrógrado, arcaico, cheira a velho. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

A concepção neoliberal, expressa no "*CQT*", não tem condições de melhorar a educação, promover a qualidade de ensino, pois: desloca o foco do político para o âmbito da moral; lança mão da mesma instrumentalidade usada pelo tecnicismo; resgata a Teoria do Capital Humano,⁹⁶ reduz e simplifica os conteúdos escolares; expropria o professor de seu saber, reeditando, através da padronização, o taylorismo educacional, que marginaliza e proletariza a ação docente, como explica Arroyo:

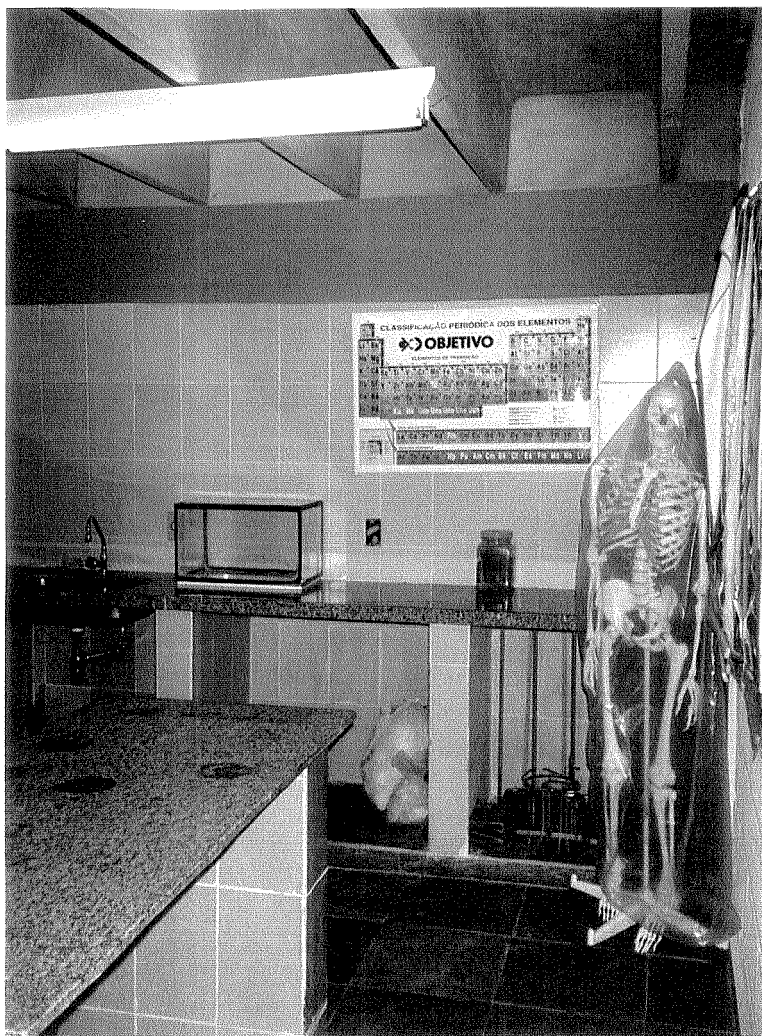
...a qualidade foi reduzida ao domínio de lógicas utilitaristas, de saberes e habilidades parciais, de conhecimentos miúdos, mecânicos, desconectados de um projeto sócio-cultural mais global, e desconectados de uma concepção mais rica de formação humana. Por outro lado, assiste-se à priorização de profissionais sem erudição, sem cultura, sem compreensão mais global dos processos sociais, políticos, produtivos e até tecnológicos em que estão inseridos. (ARROYO, 1992, p.8)

⁹⁶ O 3º Capítulo, deste trabalho, analisa os conceitos de tecnicismo e capital humano.

2.4. Percepções sobre a aplicação do "Controle da Qualidade Total" na escola: as falas de quem vive a experiência

A pesquisa empírica indica que a posição dos diferentes sujeitos da escola sobre a implementação do "CQT" e seus desdobramentos, no cotidiano da instituição é bastante diversificada. A diretora e uma das vice-diretoras se colocaram favoráveis à nova estratégia, pois consideram que com ela passou-se a ter mais disciplina, mais ordem, mais organização na escola.

Relataram ainda que a escola foi muito beneficiada no seu aspecto físico-material, tendo conseguido melhorias importantes: antena parabólica, vídeo, televisão, computador, etc. Além disso, a parceria com a empresa fez com que outros recursos fossem obtidos: ventiladores, mobiliário, quadra coberta, salas para aula de reforço, salas para laboratório de informática e para os laboratórios de Biologia e Química:



Laboratório
de Ciências I

...Acompanhei todo o processo de implantação do "CQT". Desde o princípio, quando o Dr. Falconi veio à escola para os primeiros contatos, entusiasmei e aderi ao trabalho. O "CQT" é uma técnica que envolve as pessoas, fazendo com que elas tirem o melhor de si mesmas, que lutem pelos alunos, pela escola. Não é que o "CQT" resolva todos os problemas, mas trabalhando só com os dados, controlando tudo, avaliando cada fase do processo, conseguem-se resultados muito positivos, capazes mesmo de tirar o ensino da mesmice e do fracasso. (Diretora da Escola. Entrevista.)

Após dar seu depoimento, ela mostrou o livro de Cosete Ramos:

...Olha aqui a minha escola! Dá um orgulho danado ver ela citada como modelo para o Brasil. Observe, está aqui a entrevista que dei sobre o "Plano Diretor da Escola", a sua visão de futuro. Este sucesso todo, esse reconhecimento pelo trabalho, só foi possível com o "CQT". (Diretora da Escola. Entrevista.)

Uma das vice-diretoras respalda a posição acima:

...Esta escola é de periferia e, enquanto tal, não tinha qualquer projeção, qualquer destaque; pelo contrário, era mais uma das instituições que se destacava pela falta de recursos e de qualidade. Hoje, o visual mudou, a Secretaria, o Conselho de Educação, o "MEC", a imprensa, os intelectuais como a Dra. Cosete, os empresários, só fazem elogios a ela, só mostram seus avanços, após o emprego do "CQT". (Vice-diretora da Escola. Entrevista.)



Laboratório de Ciências II

A outra vice-diretora, contudo, tem uma posição diferente sobre o "CQT":

...O "CQT" é mais fachada: escola com mais recursos, com mais infraestrutura. Isto é importante? É lógico que é. Mas "cadê" as condições melhores de trabalho? Hoje, a escola está com pouquíssimo pessoal: faltam serviçais, professores, supervisores, orientadores, etc. E o salário? Nunca esteve tão ruim! Como, então, falar que o "CQT" assegura a qualidade de ensino? (Vice-diretora da Escola. Entrevista.)

Esta vice-diretora demorou a dar seu depoimento. Dizia estar sempre ocupada, se esquivando todas as vezes que era solicitada a se pronunciar. Somente no final, quando parece ter adquirido confiança na pesquisadora, é que se manifestou.

...Sabe, a gente tem medo de dar uma opinião que é contrária ao "CQT". Meu cargo é de confiança e, de repente, pode ser que a diretora não goste do que eu vou dizer, principalmente para pessoas que não são da escola; minha crítica ao "CQT" parte desta experiência que estamos vivendo: é muita festa, muito discurso, muitos prêmios. Além disso, é muita pressão para aprovação. Qualidade de ensino mesmo e dignidade do profissional da educação não são asseguradas. (Vice-diretora da Escola. Entrevista.)

A professora de Qualidade fala com entusiasmo e uma certa exaltação do "CQT". Parece que ela assimilou muito bem seus princípios, conceitos, pois discorre sobre eles com grande facilidade. Entretanto, expressa-se de uma forma bastante confusa, fragmentada, sem uma sequência lógica. Não foi possível que ela explicasse, de forma clara, como tem sido executado o seu trabalho, pois desviava o assunto, interpelava outras pessoas. Em síntese, o que se conseguiu, foi uma fala fracionada, que precisou ser rearranjada, para ter uma certa articulação e coerência lingüística:

...O meu trabalho é muito. São três turnos e eu sozinha... Além disso, aqui, os professores têm alta rotatividade. Como trabalhar com todos? Como manter o programa, com apenas 6 horas semanais? O "CQT" é excelente, com ele muitas empresas, de todo mundo, têm alcançado o sucesso! Aqui, apesar do pouco tempo que posso dedicar ao trabalho e da reação dos professores ligados ao "Sind-Ute", o "CQT" tem dado resultados muito bons. A repetência quase acabou! E, olha, em tempo "record", muito antes do previsto. Trabalho com os

"5S", o "PDCA", com as várias ferramentas do "CQT", com os gráficos todos. Agora, tenho de insistir mais, pois tem tanta gente nova! O "CQT" é a salvação para a escola; além disso, quanto mais ela aprova, mais verbas recebe. Também, a parceria com a empresa deu condições excelentes... Isto tudo é decorrente do "CQT". (Professora de Qualidade. Entrevista.)

As supervisoras são antigas na escola e têm tido muito trabalho, pois atendem a todos os níveis de ensino, embora se dediquem mais ao ensino fundamental, sobretudo ao "CBA". De início, ficaram mais caladas, receosas de falar, mas com o decorrer do tempo acabaram se pronunciando de forma crítica, sobre o "CQT" na escola. Segundo uma delas, em termos objetivos e especificamente pedagógicos, nada foi feito em favor da verdadeira qualidade da educação:

...Falaram, no início, que iriam ser dados cursos em parceria, inclusive com a "UFMG", para qualificar os professores que estão defasados, ou são muito novos, sem experiência alguma. Contudo, até agora, nada aconteceu. Chegaram a falar em incentivar mais os professores do CBA, pagando mais, mas isso não passou de conversa. Além de tudo, a falta de pessoal é uma realidade, nesta escola. Não têm nem eventual! Supervisoras, somos só nós duas, e não se pode contratar mais outra. Aliás, não se pode contratar ninguém, só demitir. É verdade que a escola ficou fisicamente melhor. É bom, é necessário, mas não basta!!! Os tais cursos de qualidade não são daquela qualidade que queremos, que há tantos anos vivemos lutando por ela. É só um treinamento, uma espécie de lavagem cerebral, para que todos fiquem iguais a carneirinhos, aceitando tudo. Mas na escola, a coisa não é assim tão fácil. Os professores têm consciência de que nada de bom está sendo feito para eles. É só discurso e muita exigência de aprovação e feitura de gráficos, reuniões, etc. (Supervisora da Escola. Entrevista.)

A outra supervisora acrescentou:

...Em vez de se gastar tanto dinheiro com a tal Fundação da Escola de Engenharia, era melhor investir na pré-escola; nossos alunos estão chegando aqui, sem nenhuma base de socialização, sem formação de hábitos que facilitem o processo de aprendizagem e sem ter o desenvolvimento psicomotor necessário à escrita. Isto, a tal da Secretaria não vê, não! Não vê, também, que é preciso formar melhor os professores e pagá-los dignamente! Hoje, ninguém quer ser professor também, recebendo uma miséria! A rotatividade é tão grande que, quando se consegue um professor mais ou menos e se começa a trabalhar com ele, ele resolve largar a escola... Então, pra que este "CQT"? Pra que perder

dinheiro e tempo com ele? A gente sabe o que é necessário para melhorar a educação, mas o que adianta o nosso conhecimento, se ele não é levado em conta? Tudo é decidido de cima para baixo e posto "güela abaixo". (Supervisora da Escola. Entrevista.)

Para as supervisoras é, ainda, necessário distinguir quantidade de qualidade:

...Os números falam que a qualidade melhorou: a repetência diminuiu e a evasão também. Acresce, ainda, que a demanda para a escola aumentou muito. Mas o que está atrás de tudo isto? Pressões para aprovação, ensino com menos conteúdo, etc., etc. Sabe, com o "CQT" não estamos nem podendo fazer nosso trabalho como sabemos e queremos: é muito gráfico, muito relatório para ocupar nosso tempo. (Supervisoras da Escola. Entrevista.)

Percebe-se, pelo depoimento das supervisoras, que elas estão muito conscientes de que o emprego do "CQT" não representa a conquista da verdadeira qualidade educacional. Observa-se que elas questionam o caráter meramente burocrático e quantitativo desta nova estratégia, que não leva em conta o professor e suas condições de trabalho.

Na realidade, elas só reconhecem os benefícios materiais, resultantes da parceria com a empresa:

...A escola melhorou na parte física, ficou mais sofisticada, com recursos e materiais audio-visuais de última geração, além de quadra coberta, mais salas, etc. É importante, mas não basta! Os alunos e professores merecem estes recursos, mas não basta! A escola ficou também mais limpa, mais organizada, com esse negócio dos "5S". Mas isso só ajuda, não basta! Os professores seguem mais os horários, mas isto não basta! Tudo isto não basta, porque a prática docente mesmo não tem recebido incentivos, não tem tido condições de se qualificar mais, de melhorar. Pelo contrário, o aumento dos alunos em sala só leva a piorar a qualidade. Como trabalhar com tantos alunos no "CBA"??? Então, como acreditar nesta qualidade? (Supervisoras da escola. Entrevista.)

Neste último depoimento, entre outras questões, as supervisoras questionam o aumento do número de alunos em sala de aula, ocorrido após a implantação da reforma administrativa, promovida pelo governo do estado. Esta crítica tem legitimidade, principalmente se forem consideradas variáveis, como a complexidade inerente ao

processo de alfabetização e a carência de pré-requisitos necessários ao processo de aprendizagem, uma vez que a maioria das crianças não freqüentou a pré-escola.

A escola possui duas orientadoras educacionais, contudo só foi possível entrevistar uma, pois a outra estava de férias-prêmio. A entrevistada possui uma visão muito positiva a respeito do "CQT", especialmente, por ele ter melhorado o nível de relacionamento entre os diferentes sujeitos da escola, criando um clima de maior humanismo entre eles:

...Tenho acompanhado a implantação da qualidade total na escola. Assisti à palestra do Dr. Falconi, fiz o curso e me interessei em xerocar o material e ler tudo sobre o tema. Acredito no potencial das pessoas e que ele pode ser melhorado e desenvolvido: é este o papel da qualidade total. Por isso, acredito no seu sucesso, aliás no sucesso da escola, que é como um cartão de visita do "CQT". A minha outra colega, que está de férias-prêmio, é meio pessimista, mas eu não: estou dando a minha fé, a minha confiabilidade neste projeto! (Orientadora da escola. Entrevista.)

A secretária da escola também defende a aplicação do "CQT", sobretudo porque viabilizou a padronização do serviço da secretaria, fazendo com que o trabalho ficasse com maior qualidade e pontualidade:

...Com o "CQT", o serviço da secretaria ficou mais organizado e todas nós, agora, fazemos o trabalho da mesma forma, sem diferenças e com grande eficácia. O trabalho está melhor, o atendimento ficou excelente. E isto não ocorreu só na secretaria, mas na cantina, na biblioteca, no depósito de alimentos. O serviço de limpeza, a elaboração da merenda também ficaram muito melhores! (Secretária da Escola. Entrevista.)



Parte nova da Escola, construída pela Cauê

A fala da secretaria mostra bem que o "CQT" vem contribuindo para melhorar o gerenciamento e a administração da escola, dando importância a certos aspectos que, geralmente, eram desconsiderados. Assim, é fundamental chamar atenção para questões pontuais que, embora não sejam estruturais e não garantam, por si mesmas, a qualidade do ensino, podem colaborar e possibilitar um bom funcionamento na escola:

...Nós, educadores políticos engajados, temos nos esquecido, deixado de valorizar questões miúdas, pequenas, do cotidiano escolar, só atentando para questões maiores, conjunturais e estruturais. É preciso, também, dar relevância àquelas questões. (Arroyo, 1993)⁹⁷

Os professores, grosso modo, criticam o "CQT", principalmente porque ele não considera o professor, não respeita o seu saber, o seu conhecimento e, principalmente,

⁹⁷ Esta posição de Miguel Arroyo foi explicitada em uma conferência ocorrida em setembro de 1993, na Faculdade de Educação da UFMG.

porque não aponta para qualquer perspectiva de melhoria dos seus salários, suas condições de vida e suas expectativas intelectuais.

...Até que, de início, ficamos todos animados! Pensamos: até que enfim, chegou a nossa vez. Se tantos investimentos seriam feitos para melhorar a escola, se o próprio diretor de uma Fundação poderosa comandou o processo, é porque havia dinheiro, inclusive para melhorar a situação docente: pagamento menos vergonhoso, cursos, enfim, tudo aquilo que vimos pedindo, há muito tempo. Mas o tempo foi passando e nada: nem cursos; e o contracheque? Dá até vergonha de abri-lo perante os outros... Dá até vontade de vender cachorro quente, em carrocinha na rua. Como, então, acreditar neste novo modismo? Ele já mostrou sua cara: a qualidade que é buscada, não é a que queremos e sabemos fazer. (Professora de 2º grau da Escola. Entrevista.)

No Ciclo Básico de Alfabetização observa-se que as posições das professoras não são também consensuais. As duas professoras efetivas e mais antigas na escola possuem uma posição, bastante crítica, e contrária à nova estratégia:

Sabe? No princípio, ficamos meio desconfiadas, vendo, meio de longe, o entusiasmo das colegas. Nós somos antigas no ofício e ficamos sempre com um pé meio atrás. Será que, com todas as belezas, com todo o conforto que a escola ia adquirir, ia sobrar algo para nós?... Sei não, desde o princípio, desconfiávamos e ficávamos só olhando o entusiasmo de algumas colegas. Elas até xingavam a gente... Mas os meses foram passando, o contracheque continuou igualzinho, igualzinho, todos os meses... E os tais cursos com os tais "cobras", lá da Universidade? A gente só viu os alunos chegando, chegando, aumentando, enchendo a classe... Viu também cobranças para aprovar e muito trabalho, para alimentar a burocracia... Se o "CQT" é bom? Bem, aqui, na escola, não é. Aliás, na educação não é. Pode ser que na indústria o "CQT" dê certo. Sei não, mas pelo menos o "CQT" foi feito para a indústria! Na escola, o "CQT" é um modelo meio estranho, meio fora da nossa realidade. (Professora do CBA². Entrevista.)

As outras duas professoras são muito novas no estabelecimento, formaram-se há pouco tempo e, conseqüentemente, têm escassa experiência no magistério:

...Gostei das técnicas, das dinâmicas de entrosamento e dos "5S". Gostei da escola que é toda confortável, equipada com ventiladores, sala de professores toda moderna e com geladeira. A quadra poliesportiva, coberta e iluminada, é um luxo! Dá até vontade de jogar nela! É verdade que temos um pouco mais de trabalho com os números, com os gráficos, mas é isto que está fazendo acabar com a repetência. Então, é preciso ter um pouco mais de trabalho. Vale a pena! (Professora do CBA². Entrevista.)

A fala desta professora, que está há pouco tempo na escola, demonstra sua falta de conhecimento, para proceder a uma análise mais profunda das causas que contribuem para a ocorrência do fracasso escolar. A outra professora assim se expressou:

...Não concordo com alguns professores que só sabem queixar, dizer que ganhamos uma porcaria, etc., etc. São os agitadores e eu não gosto deste negócio de Sindicato. Eles só sabem espalhar notícia ruim e ir contra o governo. Tenho certeza de que, quando conseguirmos acabar de vez com a reprovação, a coisa muda. Vai ter mais dinheiro, sobrar verba e ela virá para aumentar o nosso salário. É só esperar para ver. (Professora do CBA. Entrevista.)

O depoimento desta professora deixa transparecer todo um raciocínio e toda uma ideologia de cunho liberal, segundo os quais promovendo-se a diminuição dos custos, consegue-se aumentar os salários.

Quanto aos pais, foi muito difícil entrevistá-los; pelo fato de a escola ficar longe das suas residências, as crianças vão para as aulas de transporte escolar, em grupos, ou, então, acompanhadas por algum adulto, às vezes uma mãe. Os que foram entrevistados nem conheciam a Qualidade Total, só sabiam falar da melhoria física da escola:

...Minha casa é longe. Tem até uma escola lá perto e, acho, que conseguia vaga. Mas todos "meu" vizinho "fala" que a escola é igualzinha a escola de ricaço. Por isso, acho que vale a pena trazer os meninos para cá. Eu demorei arranjar uma vaga, mas, agora que consegui, não quero que o meu filho "saia", embora cada mês eles "pede" uma ajuda maior para a tal da caixa escolar. (Mãe de aluno da Escola. Entrevista.)

O relato desta mãe coloca em evidência um fato que vem se acirrando na escola: a cobrança de contribuição aos alunos.⁹⁸

Outra mãe assim se expressa:

⁹⁸ Percebe-se, assim, de forma clara, a posição do Estado de transferir, gradualmente, o custeio da educação para as famílias dos alunos.

...A escola é muito procurada. Também, falar que o filho da gente estuda aqui é "chic" toda vida! A diretora e a secretária "trata" bem a gente. A professora também. A merenda é boa e o ensino é tão "bão", que parece até que ninguém mais "toma pau". É só ir para a frente! Só passar de ano! A minha "fia" adora, ama "estudá" aqui. Acha bacana os "ventiladô" rodando, vê cinema, "fazê" teatro... Só tem uma coisa. Sei não, mas eu que estudei pouquinho, sei "lê" mais que ela. Faço conta rapidinho, ela não. Não sei "explicá" isto direito... Mas que a escola é boa, isto ela é. Vai vê, é que a minha "fia" é que tem uma cabecinha mais dura... (Mãe de aluna do CBA. Entrevista.)

A fala da mãe demonstra um certo conhecimento a respeito da verdadeira qualidade de ensino, contudo ela acaba pondo a culpa na própria filha, isto é, na sua dificuldade de aprendizagem. Um pai observa:

...Aqui é bom, pois as crianças "gosta". Mas, tem uma coisa que não gosto não: eles estão sempre pedindo dinheiro. Uai, esta não é uma escola do governo? Então, prá que "pedi" o dinheiro "pra nós". Acho isso errado. Não tem também a tal firma que dá um dinheirão? Mas a escola é vistosa, tem luxo e se a gente reclama, acaba sobrando "pro" filho da gente. Tem outra coisa que me deixa cabreiro: diz que a escola é tão boa que não reprova, mas será que os "aluno" sai daqui sabendo? Será que sai? Sei, não, meu filho não estuda e só tem notão! Dá prá desconfiar. (Pai de aluno. Entrevista.)



Entrada da Escola



Jardim Lateral

Evidencia-se, no depoimento desse pai mais uma reclamação sobre a cobrança da "contribuição mensal" e também, um questionamento sobre a qualidade de ensino na escola.

Apenas um pai, que já fez parte do Colegiado, demonstrou possuir um maior conhecimento sobre o "CQT":

(...) Fiquei bastante tempo no Colegiado. No princípio, quando começou mesmo a qualidade total, estava eu lá neste Colegiado. Fui até ouvir o discurso do Dr. Falconi. Ele falou em melhorar a escola e ela melhorou, muito mesmo! Mas as professoras, as da limpeza e os "outros" "pessoal" da escola, parece que não estão lá muito "satisfeito", pois estão ganhando muito pouco. Como, então, alguém que diz "tá" ganhando uma micharia pode "dá" aula entusiasmado? Não acredito não... Acho, que não tem jeito de "empenhá" muito... As salas de reforço estão quase prontas. Quem vai "dá" aulas nela, se o governo mandou embora um "tantão" de professora? "Tou" ouvindo "dizê" que os pais vão ter que "pagá" as tais das aulas. Mas, "pera aí"... Isto não é escola do governo? Tá correto? "Nóis" "paga" imposto, e caro! Agora, que a escola tá mais bonita, isto ela "tá"! (Pai de aluno da escola. Entrevista.)

Percebe-se pelas expressões dos pais, a satisfação por seus filhos estudarem em uma escola com adequadas instalações e que dispõe de recursos e equipamentos sofisticados. Isto é, sem dúvida, muito positivo, pois aumenta a autoestima das crianças e proporciona melhores condições de trabalho. Contudo, embora felizes, eles têm a consciência de que a infraestrutura física-material, mesmo sendo necessária, é insuficiente e fazem questionamentos sobre: a qualidade de ensino; a política da promoção que repele radicalmente a reprovação; os salários dos professores e a cobrança compulsória da denominada "contribuição escolar".

As crianças do "CBA", apesar de muito novas, já possuem um certo conhecimento do "CQT", ou pelo menos, de uma de suas estratégias, os "5S". Afirmam que é preciso manter a escola limpa: os banheiros, os pátios, as salas de aula. Sabem também que é preciso ficarem caladas, manterem a disciplina e terem hábitos de higiene:

... Não pode jogar papel no chão, nem fazer ponta de lápis, deixando "sujá" a sala. Na hora da merenda, tem que "jogá" o papel, as cascas na lixeira. Dar descarga na privada e lavar as mãos. Não pode escrever nas paredes, nas portas. (Aluna do CBA². Entrevista.)

...Na hora de comer, tem que lavar as mãos. Tem que tomar banho, "escová" os dentinhos. Tem que "lavá" o cabelo, para não "dá" piolho. Tem que "ficá" bonita, limpinha... Igual os soldadinhos dos "5S". Eles também são "comportado". Fica tudo "quietinho", quando a tia fala. Quando a gente quer "falá" tem que "levantá" a mão. (Aluna do CBA². Entrevista.)

Parece, pelas expressões das crianças, que elas introjetaram bem os princípios dos "5S" e que, inclusive, aderiram a ele, com prazer e naturalidade.⁹⁹ Deve-se ressaltar a importância das crianças aprenderem hábitos de higiene, disciplina, organização, etc.,

⁹⁹ Pelo que se pode perceber, na escola, o "5S" é veiculado de forma similar às antigas e conhecidas campanhas de limpeza, disciplina e ordem, nas quais se mobiliza toda comunidade escolar, fazendo-se uso de diferentes recursos: palestras, cartazes, dramatizações, concursos etc.

principalmente porque a maioria delas, devido a vários motivos, ingressa na escola, sem ter recebido este tipo de formação. Todavia, não se pode esquecer da importância da disciplina, da higiene e da ordem no controle e dominação da sociedade.¹⁰⁰

Observou-se que os alunos apreenderam os "5S" de forma lúdica, através do uso de dramatizações, brincadeiras e jogos. Esta forma de aprendizado tem sido muito rica, pois socializa as crianças e desenvolve suas capacidades de iniciativa e de expressão, conforme explicita uma professora:

...Acho que com os "5S" as crianças desenvolvem-se mais: tomam iniciativa, conversam mais e ficam mais amigas. Além disso, ficam mais ordenadas, mais disciplinadas e mantêm a sala mais limpa e seus materiais mais caprichados. (Professora do CBA. Entrevista.)

¹⁰⁰ A esse respeito consultar: Freud (1978).

3

**NOVOS ATORES ENTRAM
EM CENA NO PALCO ESCOLAR**

3.1. Neoliberalismo: uma "nova" visão de mundo

O Capítulo anterior demonstrou, de modo muito claro, a entrada de novos atores no cenário educacional e também a emergência de uma nova organização do processo de trabalho na escola pesquisada, pois as funções de docência, supervisão, orientação e direção que a caracterizam tradicionalmente foram sendo substituídas pela gerência do processo, pelo controle da qualidade, pela padronização e pela organização escolar. Mostrou, ainda um processo crescente de privatização do ensino: adoção da escola por uma grande empresa¹⁰¹; realização de aulas de reforço pagas pelos alunos; obrigatoriedade da "contribuição escolar".

...O Estado não tem como dar conta da nova realidade que a escola moderna e eficiente exige. Além do mais, a escola tem de entrar no mercado, conseguir incentivos, ir à luta, com a ajuda dos empresários. Os pais também têm de colaborar, se quiserem uma escola de qualidade para seus filhos. É preciso acabar com o conservadorismo, com atrasos e barreiras que dificultam o avanço das escolas, e para isto, todo pai deve contribuir. (Professora de Qualidade da escola. Entrevista.)

...A empresa particular, as escolas particulares sempre deram certo. Tudo o que é do Estado estanca, não sai do lugar. É muita burocracia, muito papel. O gerenciamento é também totalmente deficiente. Deve-se reconhecer que a modernidade, a produtividade, a qualidade não se identificam com as nossas empresas públicas. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

¹⁰¹ A Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG) tem incentivado a adoção de escolas pelas empresas. Criou, ainda o Prêmio NANSEN ARAÚJO que oferta R\$50 mil, às cinco empresas que tiveram melhor desempenho na parceria com as escolas. Resta saber, com que isenção de impostos esta "ajuda" está sendo dada.

Esta postura de considerar a empresa particular produtiva, eficiente, e a estatal inoperante, ineficiente e retrógada foi acirrada a partir da hegemonia da visão de mundo neoliberal.

Para entender a situação vivenciada pela educação brasileira e, mais especificamente, pela mineira, faz-se necessário compreender os princípios, pressupostos, métodos e objetivos desta "nova" concepção, o neoliberalismo.¹⁰²

O neoliberalismo, enquanto teoria, foi elaborado há algumas décadas. Contudo, foi a partir da decadência do paradigma taylorista-fordista, priorizado desde o "crack da Bolsa de Nova York"¹⁰³ e da derrocada do "Welfare State", que as condições necessárias à sua implementação foram sendo postas.

Os referidos problemas que afetaram o mundo capitalista tiveram início nos anos 70, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, e possuem características muito peculiares, como explica Frigotto:

¹⁰² O neoliberalismo foi concebido logo após a 2ª Guerra Mundial, com o objetivo de ser uma reação contra o Estado intervencionista e suas políticas sociais. Contudo, naquele momento e nas décadas subseqüentes, o ideário neoliberal teve poucas chances de ser implantado, pois o capitalismo avançado estava obtendo lucros sem precedentes. A obra de Hayek, "O Caminho da Servidão", publicada, em 1944, é o marco mais importante da arrancada neoliberal. Em 1977, embora a social-democracia continuasse a obter bons resultados, realizou-se em Mont-Pelerin, na Suíça, um encontro liderado por Hayek, no qual decidiu-se pela criação de uma frente contra o Estado providenciário, com a aprovação de, entre outros: Friedman, Popper, Robbins, Ludwigion, Polany, etc. A esse respeito, consultar: Anderson, 1995.

¹⁰³ Após o "Crack da Bolsa de Nova York" (que teve um caráter abrangente, pois afetou todos ramos da economia), os governos, não só o dos Estados Unidos, (que implantou o "New Deal", na gestão de Roosevelt, visando: gerar novos empregos, conter a super produção e reformular a política social e trabalhista), mas também os dos países europeus, procuravam se rearticular, abandonando os mecanismos liberais tradicionais e adotando uma gestão de cunho intervencionista do Estado, no setor econômico e, paralelamente, optando por políticas de cunho keynesiano. (Keynes foi o principal teórico do liberalismo reconstruindo, que defende o aumento do poder do Estado e o planejamento econômico, para viabilizar: a eficiência econômica, a justiça social e a liberdade individual. Keynes, 1980). Para viabilizar o alcance das metas, foram criados acordos de produtividade que fazem, da indexação dos lucros do trabalho sobre o aumento de sua produtividade marginal, o objeto das convenções efetuadas entre os sindicatos e o patronato (sob a égide do Estado), objetivando o crescimento dos salários reais e dos lucros, que se tornariam possíveis, desde que a produtividade se mantivesse constante.

...é importante demarcar que a crise dos anos 70-90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução de crise dos anos 30: as políticas estatais mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista dos últimos 50 anos. A crise não é, portanto, como explica a teoria neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, de garantir ganhos e produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural mesmo do movimento cíclico da acumulação, assumindo formas específicas que variam no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 1995:62)

Mesmo após os sinais de queda no crescimento capitalista, a complexa situação do início dos anos setenta, configurada pela emergência de muitas crises, como as do petróleo, Guerra do Vietnã e, principalmente, a grande polarização entre Estados Unidos e União Soviética, inviabilizaram a tomada de iniciativas para a desestabilização do "Estado Previdenciário"¹⁰⁴:

...Foi, sobretudo, com a derrocada do socialismo real, que esta tendência conservadora, que se encontrava em letargia, hegemonizou-se, centralizando-se no decantado triunfo do mercado e, assim, pode-se dizer que a ofensiva neoliberal contou, primeiro, com a crise do "Welfare State" e, em segundo lugar, com a queda do socialismo real (Neto, J. P., 1993:77)

O neoliberalismo, por um lado, se constitui como uma alternativa de poder extremamente vigorosa, formada por um conjunto de estratégias político-econômicas e jurídicas, voltadas para a busca de uma saída, frente à crise capitalista contemporânea. Por outro lado, expressa e representa um projeto de modificação ideológica das sociedades,

¹⁰⁴ A sedução do "Welfare State" e do seu "Estado Previdência" vai sendo, a partir dos anos 60, gradualmente, quebrada: de um lado, porque o relativo consenso social, engendrado pelos acordos de produtividade, começa a ser violentamente questionado e, do outro, porque o regime de acumulação capitalista, no qual esses acordos se apoiaram, emitia os primeiros sintomas de desestabilização. Acresce, ainda, que o próprio paradigma, então usado (taylorista - fordista), ter apresentado sinais de esgotamento, acarretados, sobretudo, pela saturação crescente dos mercados internos, o que representou um golpe fatal para um sistema sustentado pela produção em escala e pela produtividade. Além do exposto, ocorreram, neste período, movimentos de caráter político-social e econômico ("Movimento de Maio de 68", "Movimento das minorias étnico-culturais" que exigiam: "para igual trabalho, igual salário e igual proteção"), que acabaram impactando o chamado consenso keynesiano (empresariado, Estado e sindicato). Sobre esta temática, recomenda-se a leitura de: Alliez, S. Feher 1988, Offe 1989, 1990, Habermas, 1987, O'Connor 1977, Oliveira, 1988 e Hobsbawn, 1992.

traduzido especialmente na veiculação de um novo senso comum, que legitima as propostas de reforma, defendidas pelo segmento dominante.

O processo de desenvolvimento do neoliberalismo segue, grosso modo, a seguinte trajetória:

...Em 1969, o "Manifesto de Selsdon Park" prega a derrocada do Estado, em nome da retomada da iniciativa privada. Em termos da implementação, o Chile¹⁰⁵, sob a ditadura de Pinochet, foi o verdadeiro pioneiro da investida neoliberal, na história contemporânea, adotando uma concepção ligada aos princípios da Escola de Chicago, um decênio antes da experiência inglesa. Contudo, foi somente em 1979, com o "Manifesto Conservador" que levou Teacher ao poder, conjuntamente com a eleição de Reagan, nos Estados Unidos, é que o projeto neoliberal ganha maiores dimensões e contornos mais nítidos (Anderson, 1995, p.38)

Na atualidade, o neoliberalismo vem sendo difundido na Europa, na Austrália, alcançando também os antigos países socialistas e convertendo a América Latina em seu grande cenário de expansão.

A doutrina neoliberal está basicamente ancorada nas Teorias de Hayek¹⁰⁶, Friedman¹⁰⁷ e Dahal¹⁰⁸ que têm, em comum, os princípios da redução do poder do Estado e da ampliação e liberdade do mercado.

¹⁰⁵ O Chile de Pinochet começou seus programas neoliberais de forma dura: desregulação; desemprego massivo; repressão sindical; redistribuição de renda, a favor dos ricos; privatização dos bens públicos.

¹⁰⁶ Hayek critica a centralização do poder econômico nas mãos do Estado. Prega o individualismo moral, o pluralismo de valores e a nomocracia. Para ele, o Estado deve ser mínimo e não intervir na economia. Sua função básica é a de proteção e alargamento do campo de escolha livre do indivíduo. Sua teoria mostra a importância de acompanhar toda reforma econômica com uma necessária mudança na mentalidade e na cultura dos povos. Para uma compreensão maior de suas idéias, leia principalmente seu livro: *Caminho da Servidão*, 1987.

¹⁰⁷ Friedman, mentor da Escola de Chicago, criou as políticas monetaristas (usadas pelo FMI), para disciplinar rigidamente a economia. Elas se sustentam em uma base tríplice: militarização da sociedade, disponibilidade de capital e marginalização da sociedade civil. Os custos decorrentes da aplicação dessas políticas estabilizadoras seriam resolvidos, suprimindo-se a oposição política, através do controle e da repressão. Considera que o trabalhador é muito bem pago e, assim, é preciso conter a elevação salarial, para que o capital obtenha os dividendos necessários à sua reprodução. Defende a liberdade econômica e questiona a liberdade política. Para um melhor entendimento da Teoria de Friedman, consulte: *Capitalismo e liberdade*, 1977, e *Liberdade de escolher*, 1980, obras por ele escritas.

¹⁰⁸ Dahal elaborou uma formulação econômica, muito semelhante, as de MILL, Locke. Reforça, assim, o controle do poder do Estado, que deve ser mínimo, permitindo ampla liberdade econômica.

Assim, o "Estado Previdenciário" é questionado e acusado de ser centralizador, ineficiente e responsável pela estagnação capitalista, devido às suas políticas de cunho social e igualitário, que promoveram a desestabilização da economia e o declínio dos lucros.

Freitas esclarece:

É nos períodos de crises, que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos. Nesses períodos, muda-se o papel do Estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica. No plano das idéias, a ofensiva não é menor. Procura-se colocar como verdadeira a própria ausência de referência, caracterizando-se a incerteza como a única verdade, fazendo-se uma assepsia das relações sociais na prática social. (Freitas, 1995, p.120.)

Na ótica dos neoconservadores, a crise atual é resultante do aumento do poder do Estado e do decorrente desvio das "leis naturais" do mercado, propostos desde a gênese do liberalismo e acirrados pelo neoliberalismo.

Postula-se, então, o retorno à tese do "Estado Mínimo" que, em síntese, tem como princípios: a hegemonia das leis do mercado; o aumento das taxas de juros (para diminuir o consumo e aumentar a poupança); a diminuição dos impostos sobre o capital; a restrição aos gastos e às receitas públicas e, decorrentemente, a diminuição dos custos com políticas sociais.

Para OLIVEIRA (1988), o que se pretende, na verdade, é estreitar, eliminar a face pública do Estado, abrindo espaço para a instauração do "Estado Mínimo", totalmente livre, para viabilizar a reprodução do capital, sem nenhuma restrição. Advoga-se, assim, a exclusividade do uso do fundo público, para beneficiar a acumulação capitalista.

Nesse cenário, assiste-se a um processo crescente de desestabilização, de abertura da economia, de desregulamentação, de interdependência entre as nações, de globalização, de fim de fronteiras, de privatização, de desmonte de sistema político-eleitoral e das estruturas sociais. Contudo, o grande dogma do neoliberalismo é o mercado, eleito "Deus ex-maquina", capaz de resolver todos os problemas da sociedade capitalista.

Essa posição é questionada por Oliveira:

...o mercado é incapaz de resolver questões como educação, saúde e todas aquelas que acompanham o homem, desde o tempo das cavernas. O mercado não foi capaz de melhorar, em quase nada, todas essas dimensões mais importantes, profundas, mais fecundas da vida do homem. (Oliveira, 1993, p.38)

Além disso, Hobsbawm alerta:

...ao subordinar a humanidade à economia, o capitalismo mina e corrói as relações entre os seres humanos que formam as sociedades e cria um vácuo moral, em que nada conta, a não ser o desejo do indivíduo, aqui e agora. (Hobsbawm, 1992 B, p.256)

Por outro lado, os ideólogos do neoliberalismo acreditam que para manter a estabilidade do sistema, é necessário promover a despolitização da sociedade e estabelecer os princípios de uma "nova democracia controlada".

A esse respeito, assim se expressa um consultor da "FCO":

...essa questão de muita liberdade, muita democracia, só acarreta problemas. É preciso acabar com a greve, com os sindicatos retrógrados e corporativos, com os políticos da esquerda atrasada. Para o país se desenvolver, é preciso, então, um certo autoritarismo do Estado, no setor político, e uma grande e plena liberdade, na área econômica. (Consultor da FCO. Entrevista.)

Segundo o ideário neoliberal, a democracia social tem um preço muito alto, que onera o sistema produtor de mercadorias e o inviabiliza, na perspectiva do mercado globalizado. Busca-se, então delimitar o espaço público-político, para não cercear o

processo de acumulação capitalista. Procura-se desmobilizar a esfera política, ou transformá-la em um espaço de veiculação ideológica dos principais neoliberais:

...por neoliberalismo se entende hoje, principalmente, uma doutrina econômica, em consequência da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário ou em outros termos, uma intransigente defesa da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário. (Bobbio, 1990, p.87)

Cria-se um clima em que o debate político é considerado "perda de tempo", "falta de objetividade". Desmobiliza-se a luta de idéias no meio da intelectualidade e facilita-se o avanço de forças conservadoras, combinando-se a ingenuidade com a cooptação. (Freitas, L. C. 1995).

Segundo um consultor da "FCO":

...Na verdade, aquela esquerda radical (vermelha, de foice e martelo) acabou. O que ainda existe é uma minoria saudosista e atrasada, que não quer ver que tudo acabou. Nas universidades, principalmente nas públicas, que eram locais de radicalização da esquerda, a coisa mudou. Os intelectuais tiveram o bom senso e a humildade de repensar suas posições e, hoje, defendem o novo Brasil do real, do progresso, da abertura do mercado. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

Fazendo-se um balanço, pode-se afirmar que o neoliberalismo, na esfera político-ideológica, tem obtido bons resultados, devido, principalmente à difusão da idéia de que, fora dele, não há perspectiva de sobrevivência.

No setor social, o neoliberalismo vem produzindo um retrocesso, agravando as desigualdades sociais em todos os lugares em que ele foi implementado.¹⁰⁹

Constata-se que, principalmente nos últimos 15 anos, ocorreram mudanças substantivas no que concerne às políticas econômico-sociais que vêm se materializando,

¹⁰⁹ Segundo Hayek (1980) o espaço público-político tem que ser controlado. A democracia e a liberdade favorecem e estimulam a organização dos trabalhadores e conseqüentemente aumentam suas reivindicações que prejudicam a acumulação capitalista.

essencialmente em dois pontos básicos: ofensiva privatizante e tendência crescente em eliminar programas de proteção social.

Em síntese, o resultado mais evidente da política neoliberal é a constituição de uma sociedade muito diferenciada, formada por um pequeno grupo de integrados e outro, majoritário, composto de indivíduos excluídos, marginalizados e expropriados dos direitos de cidadania.¹¹⁰

Segundo Gentili:

(...) não existe qualidade com dualização social. Não existe qualidade possível, quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população (Gentili, 1994, p. 177)

Nesta nova configuração social, determinada pela visão de mundo neoliberal e pela adoção das novas tecnologias, constata-se a existência de níveis crescentes de desemprego estrutural e de um grande aumento de trabalhadores sem proteção social-trabalhista, pois o acesso à carteira de trabalho – uma das dimensões da cidadania – está se tornando privilégio de poucos. Por outro lado, o afluxo ao mercado de um novo tipo de trabalhador e a crescente ameaça do desemprego condicionaram substancialmente a perda de força e de vigor do movimento sindical tradicional e, desta forma, as reivindicações da força laboral se tornaram ainda mais difíceis de serem atendidas.

No que se refere à política, como foi explicitado, o neoliberalismo considera que a democracia não é, em si, um valor supremo. Ao contrário, é um instrumento

¹¹⁰ Hayek propõe a difusão de campanhas de solidariedade, para minimizar o estado de pauperização e de miséria vivido pela maioria da população, no contexto do neoliberalismo. Nesta perspectiva, se enquadra a conhecida "comunidade solidária", criada por Ruth Cardoso. A ONU, em consonância com este espírito, promoveu, recentemente, em Recife, um Seminário sobre "Pobreza Humana", cujo objetivo foi o de convocar as classes alta e média a lutar contra a pobreza. Ver *Estado de São Paulo*, 22 de maio, 1994.

inerentemente falível. Este posicionamento, cada vez mais, consegue adeptos e ferrenhos defensores.

Fernandes analisa a face política do neoliberalismo:

...parece-me que a viragem sócio-econômica implementada pelo neoliberalismo vem sendo acompanhada por uma viragem política, de sentido claramente antidemocrático. "Por baixo", isto se expressa, muito claramente, no ressurgimento de fortes tensões e movimentos de cunho racista e chauvinista na Europa – um desenvolvimento que preocupa o mundo todo. Já por cima, ela se materializa na adoção de medidas, cada vez mais restritivas, da democracia representativa e do pluralismo democrático. (Fernandes, 1995, p.54)

Enfim, pode-se dizer que o neoliberalismo tem conseguido grande êxito nos campos social e político-ideológico, enquanto um modelo hegemônico global muito envolvente, por sua abrangência e pretensão transformadora das relações político-sociais.

Todavia, no âmbito econômico¹¹¹, a concepção neoliberal acumula consideráveis fracassos, pois não tem conseguido redimensionar a dinâmica do capitalismo, fazendo com que ele alcance taxas de lucratividade similares às auferidas nas "décadas de ouro" do Estado-interventor.

Por outro lado, percebe-se que economias prósperas e crescentes nos últimos anos, Japão, China, Coréia, Taiwan, etc - não aderiram ao neoliberalismo.

...um país importantíssimo como o Japão é um militante ativo, contra o neoliberalismo, em foros como o Banco Mundial e o FMI. O governo japonês tem publicado matérias pagas, no Journal of Commerce e no Wall Street Journal, advogando um papel mais ativo do Estado e aconselhando uma política cautelosa (e às vezes mais crítica) diante do chamado consenso de Washington (Boron, 1995, p.144)

¹¹¹ Uma das causas desse fracasso econômico (em termos de capital produtivo) é o fomento da especulação financeira, que canaliza nessa direção a maior parte dos investimentos. Assim, confere-se grande importância aos mercados financeiros, que representam cerca de 19 vezes o volume do comércio de mercadorias e serviços. Contudo, poucos países têm acesso a esse fabuloso negócio de divisas.

Em termos nacionais, a política neoliberal empenha-se numa jogada importante para o sucesso de sua investida na América Latina. Contando com as experiências positivas e negativas vivenciadas por outros países do continente, o governo brasileiro emprega formas heterodoxas de imposição, lançando mão de alianças com as elites e veiculando a idéia de que, sem essas forças, não se vislumbra alternativa para o país.

Concretamente, a concepção neoliberal vem obtendo êxitos, sobretudo impondo uma agressiva disciplina fiscal para combater a inflação e promovendo reformas que visam conseguir: maior integração ao mercado, fim das áreas estratégicas, privatização de estatais, fragilização do Estado, marginalização das áreas sociais (educação, saúde, habitação, previdência social).

...A reforma da Constituição de 88¹¹² é necessária e urgente. É um documento utópico, um sonho inatingível. Governar, com ela, é impossível. No entanto, setores retrógrados a defendem e lutam contra sua modificação, obstaculando o Estado e impedindo que ele consiga produtividade e eficiência. Além disso, não cabe a uma Constituição definir questões econômicas. Ou ela muda, ou caminharemos para o caos. (Consultora da "FCO". Entrevista.)

Este projeto de redução crescente do poder do Estado e de perda da soberania nacional tem suas raízes no processo de dilapidação do Estado brasileiro, iniciado pelos governos do período de arbítrio, continuado na Nova República, acirrado pelo governo Collor e que está tendo prosseguimento, no atual governo de Fernando Henrique.

Oliveira explica:

...essa dilapidação do Estado proporcionou o clima para que a ideologia neoliberal, então avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma pregação anti-social. Aqui, no Brasil, não apenas pelos reclamos antiestatais (na verdade, anti-sociais) da grande burguesia, mas sobretudo pelos reclamos do povão para o qual o arremedo de social-democracia, ou do Estado

¹¹² A reforma da Constituição de 1988, empreendida pelo governo de Fernando Henrique objetiva, em síntese, fornecer as condições básicas e necessárias à plena implementação do neoliberalismo, no Brasil.

de Bem Estar Social, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente. A eleição de Collor, deu-se nesse clima, no terreno fértil onde a dilapidação do Estado preparou terreno para o desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas políticas sociais. Foi o voto de desespero que elegeu o Birmarck das Alagoas.¹¹³ Então surgiu o neoliberalismo à brasileira. (Oliveira, 1995, p.25)

3.2. Neoliberalismo em educação: uma volta ao tecnicismo dos anos 60?

Após a 2ª Guerra Mundial, a educação passa a ser concebida como fator de produção, como móvel de desenvolvimento. Cria-se, então, a disciplina Economia da Educação e elabora-se a "Teoria do Capital Humano"¹¹⁴ que possui como pressuposto:

...que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção. Ou seja, a idéia de que capital humano é quantidade de um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencialidades da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (Frigotto, 1995, p.41)

¹¹³ Pode-se afirmar que foi a partir de Collor que o Brasil ingressa, com maior força, no neoliberalismo, com a adoção de várias medidas: em julho de 1990, foram lançadas as bases gerais da política industrial e do comércio exterior. Em novembro do mesmo ano, é implementado o "Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade" (PBQP), com o objetivo de tornar a indústria mais competitiva. Em 1991, foi instituído o "Ano Nacional de Qualidade e Produtividade". Paralelamente, teve início o processo de privatização de várias estatais e o desmonte da política científica e tecnológica. O "PBQP" visa, principalmente: despertar a consciência e motivar para a qualidade e a produtividade; desenvolver métodos de gestão; capacitar recursos humanos; adequar os serviços tecnológicos para a competitividade. (PBQP, 1990, p.6). O empresariado nacional participou, efetivamente, de todo processo de elaboração do "PBQP", representado pela "CNI" (Confederação Nacional das Indústrias). Este plano tem uma correlação muito grande com o "PQTE" (Plano de Qualidade Total em Educação).

¹¹⁴ Essa concepção, formulada nos Estados Unidos, na década de 50, por um grupo de teóricos, liderados por Theodoro Scheitz, se notabiliza pela descoberta do fator H (homem) como essencial para o desenvolvimento. Foi muito divulgada no Brasil, principalmente no período correspondente ao "milagre brasileiro". O Mobral é o exemplo mais evidente desta visão de mundo.

Segundo Frigotto (1989), os princípios da Teoria do Capital Humano foram resgatados pela Concepção Tecnicista¹¹⁵, que promove uma articulação ainda maior entre a educação e o setor produtivo. O tecnicismo¹¹⁶, embasando-se no taylorismo, promove uma separação entre concepção e execução e atribui aos técnicos ou especialistas a tarefa de elaborar o planejamento racional do trabalho educativo.

Esta divisão técnica do trabalho escolar privilegia uma abordagem despoli-
tizante do fazer pedagógico e altera radicalmente o papel do professor; além disso, faz com que a escola assuma maiores encargos burocrático-administrativos, prejudicando suas atividades político-pedagógicas. Assim, observa-se uma intensificação da burocratização do ensino, que desvia os diretores de sua função educativa e "afoga" os professores em papéis e tarefas "educativas", nas quais exige-se o detalhamento, o esquadramento e a operacionalização de cada etapa do planejamento. Concomitantemente, as funções docentes são rebaixadas e os professores são expropriados dos seus saberes, na medida em que se transfiguram em meros executores de ordens, emanadas do setor de planejamento pelos especialistas em educação. O principal objetivo do tecnicismo, que concebe a escola a partir do modelo empresarial, é adequar a educação às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelece.¹¹⁷

¹¹⁵ A concepção tecnicista foi elaborada nos Estados Unidos, no início dos anos 60, e tem como principal objetivo inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade capitalistas. Suas bases epistemológicas são, principalmente, o positivismo, a psicologia behaviorista e a Teoria dos Sistemas. Esta concepção foi introduzida no Brasil, a partir da vigência do período de arbítrio.

¹¹⁶ A concepção tecnicista utiliza princípios que regulam a escola taylorista, pois se constitui como um processo de reestruturação educacional, no qual se articulam novas e velhas dinâmicas organizacionais, onde se definem novas e velhas lógicas produtivistas, tal como ocorre, atualmente, com o "CQT".

¹¹⁷ Percebe-se aí uma grande analogia entre o tecnicismo e o "CQT", concepção priorizada pelo neoliberalismo.

Enfim, levanta-se um ideal tecnocrático, que procura se ocultar sob a aparência de uma pretensa neutralidade técnica, que exclui a importância da dimensão política em educação.¹¹⁸ A tecnologia educacional foi introduzida no país nos anos sessenta, e priorizando os meios, transforma a educação em um simples aperfeiçoamento dos recursos materiais de ensino.¹¹⁹ Esta concepção de tecnologia, cimentada na priorização dos equipamentos e nas formas de comunicação educacional, é substituída por outra, que a considera como um fim e não como um meio.¹²⁰ Nesta propositura, as palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando o eixo dos meios para os processos, promovendo a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses do capital e seu desvinculamento dos determinantes sócio-políticos. Neste contexto, difunde-se a retórica da importância do binômio eficiência-eficácia, em consonância com o discurso oficial, que propaga a necessidade da modernização e atualização do país, frente aos novos imperativos internacionais.

Esse conceito de tecnologia educacional, da década de setenta, é resgatado pela Qualidade Total:

...A grande ideóloga e propagadora da "qualidade total", Cosete Ramos,¹²¹ foi autora, no período do tecnicismo, não muito longínquo, de um conjunto de escritos, intitulados "engenharia da instrução". Entretanto, não se deve caracterizar tais construções como iniciativas isoladas. Consideremos que alguns críticos daquela política de educação são, hoje, aliados às políticas do Banco

¹¹⁸ Segundo Frigotto (1989), a escola se constitui como um conjunto de práticas sociais contraditórias, com a capacidade de se articular, tanto com os interesses da burguesia, quanto com os da classe trabalhadora.

¹¹⁹ Esta conceituação de tecnologia baseia-se na concepção elaborada nos "EUA" pelo "Comitee for education and labore", que considera que a educação se restringe a um simples aperfeiçoamento dos recursos materiais de ensino.

¹²⁰ Esta concepção de tecnologia também é originária dos "EUA" e foi formulada pela "Academy for educacional development", em 1972. Observa-se, assim, uma tendência nacional ao denominado colonialismo cultural: penetração de certos modelos de pensar e de agir, ligados aos interesses do capital internacional, objetivando a criação de mercados de consumo e de mecanismos, pelos quais se reforça a dominação econômica.

¹²¹ Cosete Ramos é uma apologista do "CQT", como pode ser percebido em suas obras, aliás pioneiras nesta temática: *Excelência em educação: a escola de qualidade total*, 1992, e *Pedagogia da Qualidade Total*, 1994.

Mundial para a América Latina, contribuindo para o seu implemento no Brasil. Trata-se, portanto, de um projeto político inserido no contexto da reestruturação do capital. Cabe lembrar que o Banco Mundial foi um dos protagonistas das políticas para a educação brasileira, nas décadas de 60 e 70. (Araújo, 1996, p.10)

Freitas reforça a posição de Araújo:

...O neoliberalismo é a retomada do tecnicismo dos anos 60, sob novas bases. No entanto, mantém-se, aqui, sua característica fundamental: uma análise da educação, desgarrada de seus determinantes histórico-sociais. (Freitas, 1992, p.98)

Tadeu também se posiciona da mesma forma:

...Em muitos aspectos, a presente ofensiva conservadora, em relação à educação, é semelhante àquela que esteve associada aos projetos educacionais da ditadura militar. Aparentemente, por exemplo, as idéias envolvidas no conceito de qualidade total podem ser remontadas àquilo que se convencionou chamar, naquela conjuntura, de tecnicismo educacional. (Tadeu, 1995, p.17)

São muitas as analogias que podem ser estabelecidas entre as mencionadas concepções: articulação da escola com o setor produtivo; valorização da Teoria do Capital Humano; ênfase na burocratização, na tecnocracia e na quantificação estatística; fragilização e sucateamento dos conteúdos escolares; adoção de um modelo de avaliação objetivo e fincado em aspectos quantitativos e pontuais; priorização de uma visão acrítica e despolitizada da educação; crescimento da privatização do ensino; desvalorização e expropriação do saber do professor. Enfim, pode-se afirmar que o neoliberalismo se constitui, de fato, como um neotecnicismo.¹²²

Contudo, defensores do "CQT" têm outra opinião:

¹²² Alguns teóricos afirmam que não se trata, apenas, de um retorno à Teoria do Capital humano ou ao tecnicismo, mas trata-se também da necessidade de se forjar uma ética neopuritana que, na atual crise capitalista, exige uma total identificação do capital com o trabalho, numa perspectiva, segundo a qual a lucratividade e a rentabilidade do capital são vistas como determinantes de uma nova ética individual (Alliez e Feher, 1988).

...A qualidade total não tem nada a ver com o tecnicismo. Ela é contra o taylorismo, o autoritarismo e a hierarquização. Defende o trabalho em equipe, a cooperação e, essencialmente, a pessoa humana. O humanismo permeia todas as etapas e garante o atendimento às necessidades do homem.¹²³ (Consultor da "FCO". Entrevista.)

Embora sejam muitos os pontos de contato entre o tecnicismo e o "CQT", existem algumas diferenças, decorrentes das mudanças substantivas ocorridas no setor produtivo, configuradas sobretudo pela mudança da base técnica e pela adoção das novas tecnologias e das novas formas de gestão que, promovendo rearticulações no capitalismo, determinaram novas exigências para a educação.¹²⁴.

Em síntese, essas alterações objetivam adequar a educação às necessidades desse momento de redimensionamento econômico, marcado por um contexto de grande concorrência internacional; elas são determinadas de fora, de cima para baixo, embora pareçam querer democratizar o cotidiano escolar, através de práticas como: "autonomia docente", "gestão descentralizada e participativa".

Segundo a diretora da escola:

...A escola está tendo uma maior autonomia. Recebe diretamente as verbas, faz seu planejamento segundo sua realidade, contrata seu pessoal e gerencia seu espaço de forma mais democrática.¹²⁵ (Diretora da escola. Entrevista.)

¹²³ Esta fala da professora de qualidade da escola está em consonância com os princípios psicossociais defendidos por Marslow e outros teóricos.

¹²⁴ O novo modelo produtivo privilegia o ensino das habilidades necessárias a um agir eficiente e a uma formação necessária e compatível com as novas formas de competitividade capitalista; exige a reordenação do processo de ensino, para torná-lo mais objetivo, operacional e lucrativo. A esse respeito, consultar: Bartlett, Knigai, Lingard, 1992.

¹²⁵ A realidade se configura, entretanto, de forma diferente, como constatou a pesquisa: as verbas são escassas e já vêm rubricadas; a contratação do pessoal é extremamente controlada pelas rígidas normas do Qi (Quadro informativo); o gerenciamento da escola não é democrático, uma vez que se encontra centrado nas mãos da diretora.

Em decorrência do exposto, percebe-se que o "novo" paradigma tecnológico quer transformar radicalmente a estrutura ocupacional e, assim, exige mudanças profundas, principalmente em relação ao ensino básico, concretizadas na substituição da perspectiva do "aprender a fazer", por outra, que valoriza o "aprender a aprender".

Exige-se, então, que os trabalhadores tenham uma formação polivalente e geral¹²⁶, capaz de habilitá-los para pensar, decidir, ter iniciativa e responsabilidade, fabricar e consertar, administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário produtivo, mantenedor e inspetor geral. (Salm e Fogaça, 1992)

Os novos perfis ocupacionais requerem uma maior capacidade de abstração, discernimento e certas habilidades comportamentais, relacionadas com a confiança e a cooperação. Esses requisitos passam a ser exigidos, agora, para toda a força laboral e não, apenas, para aqueles que ocupam funções e postos mais altos, que, aliás, neste novo contexto, estão perdendo espaços cada vez maiores.¹²⁷

...O empresariado, finalmente, tomou consciência de que a escola de qualidade é necessária e que ela deve formar uma mão de obra com maiores capacidades de tomar decisão, refletir, comunicar e liderar. Hoje, já não mais interessa aquele trabalhador limitado, que não pensa e só executa. A escola tem, então, de se

¹²⁶ Faguer (1994), em um trabalho intitulado "Le Baccalaureat "E" et le Mithe du Technicien", expõe os resultados de uma pesquisa que versa sobre a entrada na vida ativa da geração nascida na França, em 1965. A pesquisa conclui que, embora o ensino técnico francês seja de qualidade, existem preconceitos em relação aos seus egressos, que encontram grandes dificuldades em se engajar no mercado de trabalho. Assim, somente 27% dos homens e 15% das mulheres formados no ensino técnico (inclusive tendo feito o Baccalaureat "E") ocupavam há 21 anos um emprego técnico, contra 42% dos homens e 28% das mulheres que haviam cursado ensino de cunho geral. Este trabalho de Faguer é importante, neste momento, em que no Brasil, reformula-se o 2º grau técnico, procurando conferir-lhe um caráter mais geral. Resta saber como se processará esta reformulação, se ela, de fato, atenderá aos objetivos visados. Teme-se que ela fragilize um ensino (como, por exemplo, o ministrado pelas escolas técnicas federais) que vinha, apesar de alguns problemas, conseguindo bons resultados. A esse respeito, consulte: Militão, 1996.

¹²⁷ Pesquisadores, como Machado (1994), contudo, consideram que essas mudanças ocupacionais, embora configurem uma nova qualidade, não representam um processo revolucionário, pois se dão sob a lógica de relações marcadas pela exclusão. Além disso, esta nova realidade do trabalho e da qualificação não é geral, uma vez que são poucos os postos que exigem uma habilitação maior.

adaptar a esta nova situação; é o que o setor produtivo quer, exige e pode ajudar a construir.¹²⁸ (Consultor "FCO". Entrevista.)

Esta pode ser uma das explicações para o grande interesse do setor empresarial pela educação, e se esclarecem as suas investidas no sentido de um controle mais efetivo da política educacional.¹²⁹ Assim, poder-se-ia chegar a uma educação controlada a partir de princípios mercantis que excluem o professor das decisões educacionais. Neste sentido, Salm alerta:

...temo que as empresas e os sindicatos se acertem e, em defesa do lucro e do emprego, promovam ações educacionais, sem uma participação mais ativa dos educadores. (Salm, 1991, p.13)

Essa preocupação é oportuna, na medida em que se constata um aumento no número de parcerias e acordos estabelecidos entre o Estado e o empresariado, o que, além de excluir os educadores das decisões referentes à educação, abre brechas para a privatização do ensino.

...A introdução do "CQT", juntamente com o avanço das políticas neoliberais, buscam vincular o financiamento das escolas públicas a uma política de avaliação das escolas que leva em conta, apenas, os aspectos técnicos dessa problemática. E, num movimento, receitam a desvinculação do financiamento das escolas públicas das verbas estritamente estatais, buscando assim que estas sejam financiadas com recursos privados, ou seja, com recursos dos usuários, ou melhor ainda, com os recursos dos próprios trabalhadores. (Fidalgo, 1994, p.74)

¹²⁸ É importante ressaltar que o neoliberalismo busca a empregabilidade, isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Assim, o papel da educação é, apenas, oferecer ferramenta necessária para competir no mercado. O restante fica por conta, do mérito de cada um.

¹²⁹ Essa interferência do setor empresarial na educação pode ser observada através da promoção de muitos eventos - congressos, seminários, etc. - que defendem a necessidade de implementar uma educação de qualidade. Participam deste movimento, que exige mudanças educacionais, tanto organismos internacionais (FMI, BIRD, OIT, etc.), quanto nacionais (CNI, FIESP, SEBRAE, etc.).

As políticas neoliberais, portanto, secundarizam o papel do Estado na área educacional¹³⁰, através principalmente: do incentivo às grandes empresas para assumirem seus próprios sistemas de ensino; da promoção de parcerias do setor público com instituições da sociedade civil; do incentivo para a criação de escolas cooperativas ou organizadas por centros populares; da adoção de escolas públicas pelas empresas; e da criação de organizações não governamentais, que contam com a participação de fundos públicos.

...O Estado vem mostrando, nestes anos todos, em que ficou na frente da política educacional, sua ineficiência e incapacidade de gerir, adequadamente, a educação. Muito dinheiro foi desperdiçado pela inabilidade do Estado e a educação continua cada vez pior. É preciso abrir espaço para administrar bem. Nesta questão, quem tem uma experiência de sucesso é a administração privada. (Consultor da FCO. Entrevista)

A retórica neoliberal difunde, assim, a idéia de que o Estado deve agir na defesa do interesse nacional, amarrando as relações de trabalho entre ele, as empresas e os sindicatos, para diminuir os custos e alcançar níveis crescentes de qualidade e produtividade. Desta forma, o modelo de administração privada deve ser assumido pela esfera pública. Cury assim se posiciona:

...esse discurso aproveita-se da omissão do Estado em fazer realidade a vontade política expressa na Constituição e o aponta como atrasado, inerte, pesado, burocrático, centralizador e interferidor; e apresenta-se a si mesmo como dotado de leveza, modernidade e descentralização, apontando a incorporação do moderno mais moderno junto a si. Afora a auto-demonstração como paradigma, isto é, o privado moderno como modelo do público, não se pode deixar de considerar as possibilidades do uso do mercado como fonte, não de capacitação de recursos, mas de verdadeiros produtos educacionais. Afinal, justificam-se produzirmos o melhor, o mais avançado e a um custo inferior, propiciado pelo Estado. (Cury, 1992, p.90)

¹³⁰ Assim, o Estado neoliberal é mínimo para financiar a educação, a escola pública, mas é máximo para definir, de forma autoritária, os contextos curriculares, os mecanismos avaliativos do sistema de ensino e os critérios norteadores da formação docente.

Os adeptos do neoliberalismo consideram que os sistemas educacionais vivenciam na contemporaneidade, uma grande crise de eficiência e de produtividade, mais do que de quantidade, universalização e extensão. Tratar-se-ia, na verdade, de uma crise de qualidade, acarretada pela improdutividade, decorrente de gestões administrativas inadequadas e da incompetência daqueles que trabalham na educação. A referida crise gerencial produz certas iniquidades, como a evasão, a repetência e o analfabetismo.

Gentilli explica bem este diagnóstico dos neoliberais:

(...) Os neoliberais afirmam que nos países pobres não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores; faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes; sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil do professor, requalificando-o; implementar uma ampla reforma curricular. (Gentilli, 1996, p.19)

Para o empresariado, os problemas educacionais podem ser resolvidos, apenas com o emprego de um gerenciamento eficiente, como o usado pelas empresas. Sugere-se que a diretora e outros funcionários da escola estagiem nas empresas:

...Um modo de resolver os problemas escolares é levar a diretora e outros funcionários da escola para uma temporada nas fábricas, onde terão contato com pessoal especializado e terão a chance de aprender a gerir a escola como se fosse uma pequena empresa. (Presidente da FIEMG, 1996, p. 8)

Em termos da política educacional, são implementadas estratégias que não levam em conta as especificações dos diferentes contextos, unificando e uniformizando a escola, através de reformas capitaneadas por organismos internacionais.¹³¹ Nesta

¹³¹ Um exemplo desta "nova inteligência" é representado por César Coll, colaborador de governos neoliberais e principal teórico da questionada reforma do ensino da Espanha, ocorrida nos anos 80 e 90. As referidas uniformidades se expressam nos seguintes objetivos: estabelecimento de mecanismos de controle, avaliação dos serviços educacionais e articulação e submissão do produto educacional às necessidades das demandas do mercado. A esse respeito, confira: Gentilli, 1995.

perspectiva, entram em cena, critérios economicistas estritamente técnicos, e por outro, uma ética do livre mercado, do consumismo seletivo.

Starling adverte:

...Em todo o mundo, percebe-se o abandono dos valores humanos universais, apregoados pelo Iluminismo (racionalidade substantiva, solidariedade, igualdade, etc). Eles estão sendo substituídos pela idéia neoliberal de que a competitividade exige um ambiente hobbeseniano, onde todos devem lutar contra todos. Enfim, a utopia de uma sociedade baseada na razão e nos direitos humanos deve ser substituída pela atitude realista de um darwinismo social reprocessado e atualizado. (Starling, 1996, p.8)

A concepção neoliberal penetra no campo educacional brasileiro, principalmente a partir da participação do país na "Conferência de Educação para Todos", que estabelece posições consensuais para essa área, sintetizadas na "Declaração Mundial de Educação para Todos."¹³²

A partir daí, diversas propostas educacionais foram elaboradas: Projeto de Reconstrução Nacional (1991); Programa Setorial de Educação (1990), Projeto Minha Gente¹³³ (1991); Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (1991).¹³⁴ As duas primeiras propostas – "Projeto de Reconstrução Nacional" e "Programa Setorial de Educação" – foram as que, realmente, provocaram repercussões na educação nacional. Ambas possuem um caráter bastante conservador e liberalizante e apontam para a necessidade de transformar a natureza do Estado, buscando torná-lo menor, mas não mais

¹³² Essa conferência, ocorrida em Jointien, na Tailândia (convocada pela ONU, UNICEF, Banco Mundial), teve como principal consequência a elaboração de planos educacionais para países populosos, que têm problemas no âmbito do ensino fundamental: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Como principal consequência deste evento, foi criado o "Plano de Qualidade Total em Educação" (PQTE).

¹³³ O projeto "Minha Gente", de cunho assistencialista e centralizador, mescla ações escolares com as de saúde e promoção social.

¹³⁴ O Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania não chegou, efetivamente, a ser implementado.

frágil, pois deve intermediar as ações dos agentes privados e provocar a articulação das instâncias estadual e municipal. Defendem ainda uma maior liberdade para a atuação do setor privado e uma radical transformação da escola pública.¹³⁵

Assiste-se, por outro lado, a uma redefinição das metas do empresariado na área educacional,¹³⁶ tanto no que se refere à sua ação direta (formação de quadros intermediários), quanto à indireta, aumentando as ações do "Instituto Euvaldo Lodi" (IEL, vinculado à "Federação Nacional das Indústrias") e do "Instituto Herbert Levy" (IHL) e, principalmente, exigindo do Estado uma modificação da sua política educacional.

A proposta do "IEL":¹³⁷ "Um Brasil Novo, Livre para Crescer" foi melhor explicada e detalhada no "Plano do Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para o governo" (1991). Este plano demonstra o papel fundamental conferido à educação, no atual contexto de reprodução acirrada do capital, de realinhamento do setor produtivo e de redefinição da força de trabalho.

Objetivando aumentar a produtividade escolar, foi elaborado o mencionado "Plano de Qualidade Total em Educação", aceito com entusiasmo pela burocracia do setor público e pelo empresariado, e que objetiva o alcance das seguintes metas: descentralização (regionalização e municipalização); privatização; priorização de um novo modelo educacional, fundado na sofisticação tecnológica que se concretiza na

¹³⁵ A este respeito, consultar: Neves, 1995.

¹³⁶ Estas metas se consubstanciam, principalmente, no plano do Instituto Herbert Levy: "Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo" (1991) e em outros planos, de entidades empresariais nacionais e internacionais.

¹³⁷ Este plano contou com o apoio do Bradesco e teve como coordenadores João Batista Araújo e Cláudio Moura Castro. Visa principalmente: universalizar o ensino básico; aumentar a demanda para o 2º grau; estabelecer um valor anual mínimo de recursos "per capita", para todos alunos de 1º grau; criar um sistema nacional permanente de controle de qualidade do sistema educacional.

informatização e na comunicabilidade, capazes de promover a melhoria do ensino pela capacitação docente via satélite e pelo uso de computadores em sala de aula.¹³⁸

Verifica-se que o empresariado passa a negociar com o Estado uma nova postura em relação à educação, principalmente a do ensino fundamental, exigindo não apenas sua universalização, como níveis crescentes de produtividade.

Segundo os empresários, dois aspectos críticos precisam ser atacados urgentemente: financiamento e qualidade do ensino. Sugerem que o Governo Federal resolva o primeiro problema, definindo um valor anual mínimo por aluno matriculado no ensino fundamental, e tomando as medidas necessárias para que todos os estudantes, deste nível recebam recursos, onde quer que estejam matriculados.¹³⁹ Quanto ao segundo aspecto, o empresariado exige que seja implementado um sistema nacional permanente de controle de qualidade do sistema, através de testes padronizados para mensurar o alcance das competências básicas,¹⁴⁰ necessárias ao funcionamento de uma sociedade moderna e competitiva.

Assim, o empresariado aparece como um dos segmentos fortes no estabelecimento das políticas educacionais, dos objetivos e conteúdos de ensino, como esclarece Neves:

¹³⁸ Recentemente, o Governo Federal iniciou o processo de informatização de 23 mil escolas públicas, investindo 300 milhões de reais. Pretende-se ainda implementar o programa "TV escola", que visa atender 45 mil escolas, usando vídeos, antenas parabólicas, televisores. Este "kit" tecnológico objetiva promover a capacitação docente e a melhora do desempenho discente.

¹³⁹ Nos anos 90, com a predominância da concepção neoliberal, o empresariado nacional faz a defesa da tese da "escola pública não estatal", formulada no debate constitucional de 1988, pela AEC (Associação das Escolas Católicas). Desta forma, o empresariado busca aumentar o espaço da rede privada, sobretudo da confessional, no nível do ensino fundamental.

¹⁴⁰ A determinação das denominadas competências básicas promove um reducionismo dos objetivos educacionais, na medida em que eles foram atrelados aos interesses econômicos. Sobre esta questão, conferir: Neves, 1995.

...o empresariado elegeu como competências básicas, necessárias ao alunado da escola pública, as capacidades de ler, escrever e lidar competentemente com o mundo que o rodeia, esta última entendida, como a capacidade de aplicar conceitos de matemática e de ciências, na solução dos problemas do cotidiano. Ao explicitar, com diretrizes concretas, seu entendimento de mundo, o empresariado reduziu a compreensão de mundo das massas à compreensão de mundo da produção mercantil informatizada. (Neves, 1995, p.98)

Os novos agentes educativos avançam mais, na sua decisão de intervir na educação, ao sugerir a efetivação de uma parceria entre o "SENAI", "SENAC" e o Governo Federal, para a realização de testes sistematizados para controle da qualidade da educação pública.¹⁴¹

A escola não tem prática, ou melhor, não sabe avaliar bem. Trabalha sem direção, sem metas definidas e, o que é pior, sem repensar, sem avaliar seus próprios resultados. Não checa se seus alunos estão sendo formados para o mercado que os aguarda. É preciso, então, instituir uma avaliação externa competente, para colocar a educação no âmbito da qualidade, produtividade e competitividade. (Consultora da "FCO". Entrevista.)

Em Minas Gerais, o "Projeto Piloto de Implementação da Qualidade Total" (1992), bem como o "Programa Municipal de Qualidade Total em Educação" (1994) estabeleceram parcerias com as empresas, objetivando a melhoria da infra-estrutura das instituições públicas. Desta forma, cada escola deve ser adotada por uma empresa e o "PAME" da escola pesquisada estabelece uma aliança entre o Estado, "FCO" e a empresa:

...O Estado é responsável pela reciclagem dos docentes; a "FCO", pelo treinamento no "CQT" e a empresa privada é convidada a entrar nesta parceria, possibilitando a construção da estrutura física, necessária à realização da magnífica visão de futuro (PAME, 1992, p.7)

A Diretora do Centro de Qualidade Total da SEE" tem a seguinte posição:

¹⁴¹ Esses novos atores justificam sua posição, alegando a grande experiência do SENAI/SENAC, no que se refere à avaliação das capacidades de ler, escrever, resolver problemas simples de matemática e de outras capacidades específicas e necessárias ao trabalhador.

...as empresas são nossas parceiras. Como o Estado não tem condições de fazer as melhorias necessárias ao bom funcionamento das escolas, é preciso recorrer à iniciativa privada. O setor privado sabe fazer as coisas e, assim, a parceria se reverterá em bons resultados para a educação. (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE". Entrevista.)

No âmbito mais específico, referente à Escola Madre Carmelita, percebe-se uma grande participação da Cauê (Companhia de Cimento Cauê), que está assumindo encargos referentes, sobretudo, à construção de salas de reforço escolar, sala de laboratório de informática, salas para laboratórios, quadra poliesportiva coberta e iluminada:¹⁴²

...A escola Madre Carmelita é uma escola periférica que antes da parceria com a empresa, não se diferenciava das outras escolas estaduais, mas graças à empresa que a adotou, ficou sofisticada, com ares de escola de rico e isto é bom, para aumentar a auto-estima dos alunos e dos professores. (Professora de Qualidade da escola. Entrevista.)

Por tudo o que foi exposto, observa-se, de um lado, um processo crescente de privatização do ensino,¹⁴³ resultante da intromissão massiva do empresariado na área educacional, e de outro, o desgaste e a fragilização do Estado, como explica Gentili:

...O processo de mcdonaldização da escola deve ser considerado de forma "relacional". Não se trata de fato isolado e arbitrário. Pelo contrário, ele só pode ser explicado no contexto do profundo processo de reestruturação política, econômica, jurídica e também, é claro, educacional, que está ocorrendo no capitalismo, neste final de século. (Gentili, 1996, p.36)

Trata-se, na verdade, de uma política educacional que não objetiva sustentar e renovar o sistema público de ensino, mas de submetê-lo, gradualmente, aos mecanismos de mercado, que envolvem a privatização do ensino em todos níveis, a adoção de escolas por empresas, a utilização da lógica empresarial (fincada em princípios de produtividade,

¹⁴² Esta "adoção" da escola pela empresa representa, sem dúvida, outro grande precedente para a privatização do ensino.

¹⁴³ Defende-se a posição de que o financiamento da educação não é problema do Estado, mas da comunidade e do indivíduo. Assim, a educação deixa de ser um direito, para transformar-se em um serviço, em uma mercadoria.

gerência e avaliação), que se consubstancia na aplicação do "Controle de Qualidade Total em Educação".

Finalizando, pode-se afirmar que, de fato, novos atores entram em cena no palco educativo nacional. Tanto a política educacional brasileira, quanto a mineira deixam transparecer, conforme foi analisado neste capítulo, que quem dita as normas, quem aponta os objetivos, quem, enfim, indica os caminhos a serem trilhados pela educação são os empresários:

...O neoliberalismo dá as cartas no Brasil, desde o governo de Collor. Contudo, sua saída não modificou o panorama. Nem com o "FH" (aliás, quem te viu... quem te vê) as pretensões neoliberais arrefeceram. Pelo contrário, ficaram mais fortes. Na educação, as propostas neoliberais, defendidas pelos ricos empresários e suas poderosas agências, estão se concretizando, com uma rapidez espantosa. O "modelito" usado pela ditadura de Pinochet e pelo controvertido Menem, entre outros, é o paradigma a ser seguido. Todo aquele trabalho, todo aquele esforço das bases, os muitos encontros, reuniões, debates, ocorridos no âmbito da constituinte de 1988, foram destruídos, atropelados... A onda neoliberal é uma força, é um trator que passa por cima dos direitos do cidadão e, também, sobre o sonho de uma educação igualitária, democrática e de verdadeira qualidade. Agora, mais do que em qualquer outro momento histórico, o empresariado toma as rédeas da educação, fazendo com que na escola, a maioria dos alunos brasileiros, receba uma educação minguada, comercializada, sucateada e que ainda corre um grande risco de deixar de ser do Estado. Em decorrência, os professores se encontram, mais do que nunca, proletarizados, pauperizados e excluídos do processo educativo. (Diretor do Sind-UTE. Entrevista.)

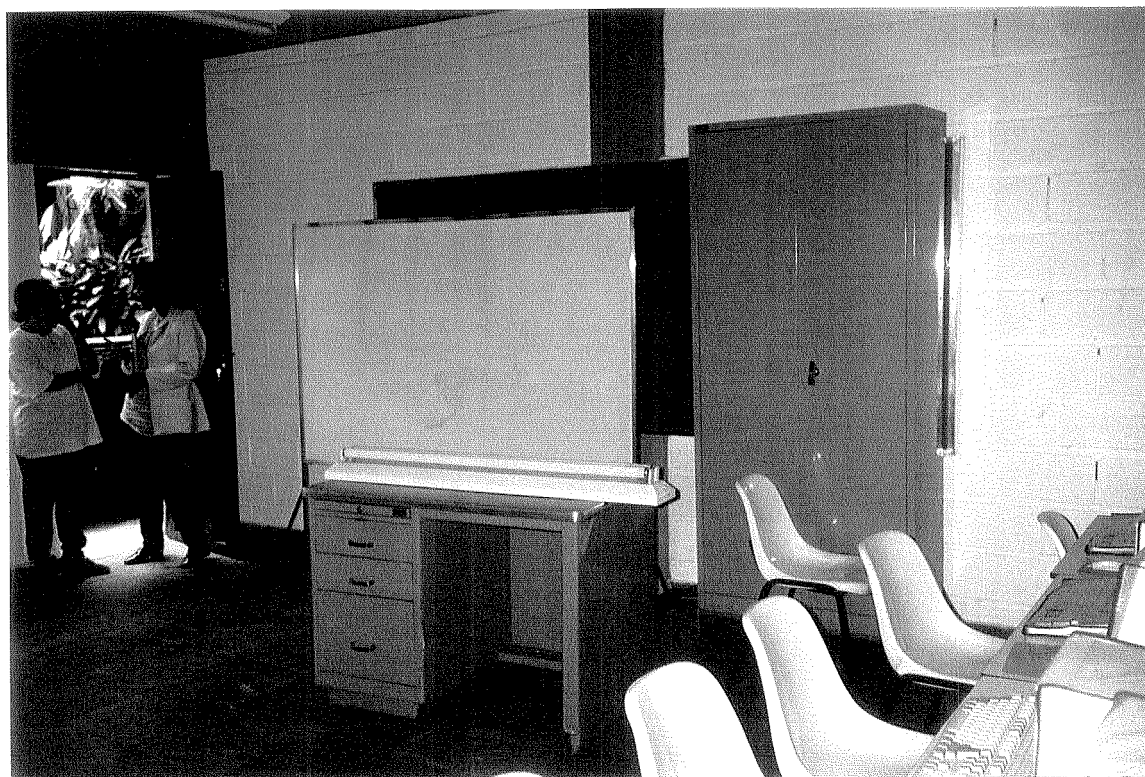
3.3. Percepções dos sujeitos da Escola sobre a parceria estabelecida com a Empresa

As percepções dos diferentes sujeitos da comunidade representativa da escola sobre a interferência do empresariado no cotidiano da instituição, foram diversificadas, havendo, grosso modo, uma aceitação das melhorias obtidas através da parceria com a empresa:

...Veja bem, o Estado brasileiro está falido. Aliás, sempre esteve, não é? Por isso, a educação pública sempre foi péssima, salvo alguns poucos momentos, quando atendia a uma pequena demanda de alunos da classe média. Em nossa escola faltava tudo, até vontade de trabalhar. Agora não, os professores, os alunos, os serviçais, os pais estão orgulhosos, pois ela se transformou, está igual à escola da burguesia. Olhe bem para as melhorias que conseguimos, após a parceria! Viramos uma escola de qualidade! É uma nova escola, com conforto, infra-estrutura adequada à sua missão do futuro. (Diretora da escola. Entrevista.)

A professora de qualidade vê com bons olhos a interferência da empresa na escola:

...Antes, a gente tinha vergonha de falar que lecionava numa escola pública e, o que é pior, de periferia. Agora, dá um orgulho danado! A gente até fala em voz alta, que leciona na escola, que recebeu o prêmio da "FCO" e do "Sebrae" e apareceu no livro da Dra. Cosete. Ao entrar na escola, se percebe a diferença: muros inteiros, altos, pintados, portão moderno, uma quadra igualzinha a dos clubes sofisticados, ventiladores em todas as salas, mobiliário novo, salas para reforço e para laboratório de informática. (Professora de Qualidade da escola. Entrevista.)



Laboratório de Informática

As falas evidenciam que, para as profissionais acima, o que importa é a aparência, a infra-estrutura, o novo "layout" da escola. Este, de fato, é um aspecto importante para o trabalho: um lugar agradável para se trabalhar. É, também, o de mais fácil e imediata percepção. Todavia, a intervenção da empresa na escola representa a perda de um espaço que deveria, ou poderia ser público e democrático.

A professora de Qualidade tem esta posição:

...Para mim, tanto faz quem dá o dinheiro, ele aparecendo e fazendo as coisas é o que interessa. É preciso tirar a responsabilidade do Estado, tirá-lo desta parada e deixar a iniciativa particular tomar conta, com sua eficiência e experiência. (Professora de Qualidade da escola. Entrevista.)

A secretária considera que a parceria com a empresa fez com que todos aumentassem a auto-estima e se conscientizassem dos seus papéis:

...como falar em missão da escola, em vestir a camisa da escola, com uma escola desconfortável, sem espaço, sem condições de praticar esportes, enfim, caindo aos pedaços? Além disso, no calor era aquele inferno, pois até os pernilongos, à noite, atacavam! Agora não, as salas receberam nova iluminação e os ventiladores espantam calor e pernilongos. Então, eu sou uma grande fã da empresa. Que ela continue, melhorando mais a escola. (Secretária da escola. Entrevista.)

As duas supervisoras consideram que, apesar do aspecto físico ter melhorado, e esta é uma variável importante, a qualidade do ensino, na realidade, não mudou e muito menos, a remuneração dos professores. Sabem também que a empresa tem seus objetivos e que a parceria não a onera, pois os custos são dedutíveis no imposto de renda:

...Tudo é muito bom: a quadra, os ventiladores, o novo mobiliário, a pintura nova, as novas salas... Mas, por outro lado, é muito ruim, pois as pessoas são meio alienadas, meio deslumbradas e deixam-se levar, achando que tudo está bom e vai melhorar ainda mais. Além disso, esta e todas as empresas são espertas. Parece que estão fazendo um grande favor, um grande benefício para escola, mas estão é tirando vantagem, tendo grande proveito, ficando isentas do Imposto de Renda. (Supervisoras da escola. Entrevista.)

Deve-se destacar, ainda no depoimento a consciência da sedução que as melhorias físicas, a sofisticação material exercem sobre as pessoas, alienando-as e levando-as a não perceberem questões subjacentes a elas.

A orientadora educacional está muito satisfeita com a parceria com a empresa, achando, inclusive, que ela pode ser a saída para melhorar o salário dos profissionais de educação:

...Nossa, se sou favorável à parceria com a empresa? É óbvio que sim. O que ela tem feito na escola, num tempo recorde, nunca se fizera em toda a história da instituição. O visual da escola se transfigurou. Dá mais prazer trabalhar num ambiente de 1ª categoria. As crianças estão cheias de orgulho, ao vestir o uniforme desta escola. Agora, o salário está ruim. Mas penso que a saída passa, mesmo, pela empresa. Se ela está investindo tanto na escola, quem sabe ela não irá melhorar nosso salário? Sei não, acho que isto não é um sonho, é uma esperança, que poderá virar realidade. (Orientadora educacional da escola. Entrevista.)

O depoimento da orientadora mostra seu desejo de ter uma melhoria salarial, aspecto delicado da política educacional mineira e que vem sendo constantemente deixado de lado. A orientadora, contudo, não percebe que esta colaboração da empresa pode significar uma desobrigação do Estado para com o custeio da educação e sua "entrega" à iniciativa privada. Além disso, é preciso esclarecer que nem sempre a escola particular tem se caracterizado por ministrar um ensino de boa qualidade e por remunerar condignamente seus professores.

As professoras do "CBA" divergem, nas suas opiniões sobre a parceria com empresa. Duas expressam sua revolta com os gastos despendidos para viabilizar a melhoria da escola, enquanto os salários aviltam suas dignidades:

...Para que tanto luxo? Para que gastar dinheiro com tanta coisa? Isso tudo poderia ser bom, se a questão do nosso salário estivesse resolvida. Além disso, a escola está com tanta falta de pessoal! A gente fica sem orientação, sem apoio e até sem poder faltar, mesmo doente, pois não tem eventual. Outra coisa, as salas estão cheias, entupidas de alunos. Fica parecendo que só a parte física interessa, que só os recursos materiais têm valor; a parte do pessoal, dos professores não conta. Então, quer saber de uma coisa? Sou contra essa parceria, pois ela, para nós, não adianta nada... No lado material, é só fartura; e no lado pessoal, é só economia! (Professoras da "CBA". Entrevista.)

As outras duas professoras estão muito otimistas e satisfeitas com a parceria com a empresa:

...Olha, dá gosto trabalhar aqui: se está quente na sala, é só ligar o ventilador; se a meninada está agitada, pode ir para a quadra, ou então, ver um filme. Além disso, a escola tem fama. Todo mundo sabe que a escola recebe ajuda de uma empresa e quer estudar ou trabalhar aqui. É verdade que a escola é distante, que nosso salário é ruim, mas tenho certeza que o primeiro passo da empresa, após acabar a construção, é melhorar nossa remuneração.¹⁴⁴ (Professoras do "CBA". Entrevista.)

Quanto aos pais, são verdadeiros entusiastas da parceria e ligam a qualidade do ensino às melhorias efetuadas na escola:

...Depois que a escola ganhou o dinheirão da empresa, ela melhorou seu ensino, pois ficou igual a escola de bacana. Prá conseguir por o filho da gente aqui, é difícil... Todo mundo quer por o filho numa escola que a empresa está dando toda cobertura... Sabe, agora, quando me chamam para conversar ou para reunião, eu até me apronto toda, pois a escola ficou tão chic, que merece que a gente use roupa de festa. A empresa é legal. Agora, precisa é fazer uma piscina e a escola precisa deixar de pedir dinheiro aos alunos. (Mãe de aluna da escola. Entrevista.)

...Antes a diretora chamava a gente para ajudar a consertar e, mesmo, a construir alguma coisa para a escola. Mas tudo era meio improvisado, feito meio na gambiarra, meio na marra. Agora, com a empresa, as "construção" é tudo feita com material de primeira e com profissionais que "sabe" fazer a coisa. Todo dia tem novidade boa na escola. A tal da quadra, dá até para "chamá" o "galo" (Atlético) aqui. Essa empresa é forte e vai fazer mais novidade! A única coisa que aborrece, é ter de "contribuí" com "grana", todo mês. Já "tô" cheio daqueles bilhetinhos, cobrando o dinheiro... Dou, porque não quero parecer miserável,

¹⁴⁴ Como as duas professoras estavam juntas e responderam conjuntamente, seus depoimentos foram condensados e unificados.

pão duro. Mas não é legal, pois não é do Estado? (Pai de aluno da escola. Entrevista.)

Mais uma vez, depara-se com críticas dos pais à exigência de pagamento obrigatório, da denominada "contribuição" escolar. Indagada sobre esta questão, a diretora assim se justificou:

...Existe uma portaria que proíbe a cobrança, mas ela não é mais obedecida e nem a Secretaria se preocupa com ela. É preciso que a comunidade escolar colabore. Pense bem, aqui eles têm tudo: ambiente privilegiado, conforto, segurança, espaço para brincar, praticar esporte, merenda excelente, vídeo, ensino de qualidade. Então, não tem nada demais o fato de pedir uma ajuda mensal. É preciso acabar com aquela mentalidade de que o Estado tem de dar tudo. O Estado está falido. A saída é apelar para o setor privado e para a comunidade. (Diretora da Escola. Entrevista.)

A análise das falas dos pais e da diretora é muito interessante. Os pais, ao mesmo tempo que respaldam a parceria com a empresa e se mostram entusiasmados com as melhorias recebidas, defendem a gratuidade do ensino e sua vinculação ao Estado. A diretora, por sua vez, deixa transparecer que não obedece mais à portaria que proíbe a cobrança de taxas e contribuições e que a Secretaria de Educação também tem feito "vista grossa" ao seu não cumprimento.

Estes fatos reforçam a posição, anteriormente explicitada, de que caminha-se para a privatização do ensino, conforme as orientações da concepção neoliberal, que se constitui como a visão de mundo priorizada pelas políticas educacionais brasileira e mineira.

Os alunos estão muito satisfeitos com as melhorias proporcionadas pela parceria da escola com a empresa:

...Nossa escola é a "mais boa". A gente tem cinema, tem lugar para "brincá", correr, para jogar bola, para "diverti"... Não tem calor, é só ligar os "ventiladô", e fica fresquinho.. fresquinho... As outras "escola" é ruim... não tem nada disso. Minhas "amiga" quer "tudo" "vim" para cá... (Aluna CBA. Entrevista.)

...A única coisa ruim, é que a escola é longe e minha mãe não pode "pagá" o ônibus. É ruim, também, "pagá" a escola. O resto é "bão", é ótimo: aqui "brinca", corre, "joga" queimada na quadra, liga os "ventiladô" que faz um ventinho "bão"... Come a comida da escola. Ela é linda! Até fiz um desenho dela... (Aluna CBA. Entrevista.)

O FRACASSO DO REGISTRO ESCOLAR

4.1. Fracasso escolar: uma busca de sua origem e trajetória

O objetivo do "Projeto Piloto de Implementação do "CQT", em um grupo de escolas estaduais de Belo Horizonte" é, sobretudo acabar com o fracasso escolar, no ensino fundamental.¹⁴⁵ Mas antes de analisar os resultados obtidos, em termos da redução dos níveis de evasão e repetência escolar, no âmbito da escola Madre Carmelita, é necessário, para uma melhor compreensão deste problema, identificar sua gênese e acompanhar sua trajetória, ao longo da história da educação.

Parece que o ponto de partida da retrospectiva proposta, se localiza na visão de mundo priorizada pela burguesia emergente do início do século XIX, caracterizada principalmente pela crença no progresso do conhecimento humano, pela apologia da racionalidade, pelo poder da natureza e pela força do controle sobre ela. Esses princípios, defendidos pelos iluministas, se legitimaram e adquiriram maior ênfase, devido ao progresso do setor produtivo e do comércio, fruto da racionalidade econômico-científica. Nessa perspectiva, prioriza-se a busca do sucesso e acredita-se que o êxito social seria obtido, não através de privilégios inatos e hereditários, mas do esforço, da persistência, e da habilidade individual.

¹⁴⁵ Segundo a ótica neoliberal e sua estratégia de gerenciamento, o "CQT", a escola de qualidade é aquela que tem baixas taxas de evasão e de repetência.

Segundo Hobsbawn, a "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" explicita a visão de mundo da burguesia:

...não é um libelo a favor da sociedade democrática e igualitária; é, acima de tudo, um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégio dos nobres; prevê a existência de distinções sociais, tem a propriedade privada como direito natural e inalienável, preconiza a igualdade dos homens frente à lei e às oportunidades de sucesso profissional, mas deixa claro que, embora seja dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, os corredores não terminam juntos. (Hobsbawn, 1979, 52)

A dissimulação da ideologia burguesa e sua crença no talento individual vai fundamentar e viabilizar um nível de compreensão maior, a respeito das posições assumidas pela emergente psicologia e pelas explicações por ela apontadas, para a produção do fracasso escolar. O início do século XIX assiste na Europa, especialmente na França, ao nascimento de uma política educacional de nível mais sistematizado e institucionalizado, que centra sua preocupação em torno de três metas: no projeto liberal de uma sociedade com igualdade de oportunidades, na crença do poder da razão e da ciência e na busca do nacionalismo. Este modelo vai inspirar mais tarde a política educacional brasileira.

Entretanto, demorou um pouco, para que a escola fosse percebida como necessária pelo setor produtivo, que ainda não requeria uma força de trabalho com níveis escolares mais avançados, pois exigia-se apenas certas atitudes compatíveis com uma determinada forma de produzir:

...todo operário tinha de aprender a trabalhar de uma maneira adequada à indústria, ou seja, ao ritmo regular do trabalho diário ininterrupto, inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações, no trabalho agrícola, ou da intermitência auto-controlada do artesão independente. A mão de obra tinha, também, de aprender responder aos incentivos monetários. (Hobsbawn, 1982, p. 67)

Assim, a escola era preterida e, mesmo quando se requeria um nível maior de especialização técnica, ele era proporcionado no próprio ambiente de trabalho, o que tornava a fábrica, a escola profissionalizante por excelência. Pode-se afirmar, que foi a partir de 1848,¹⁴⁶ e assim mesmo no âmbito dos países capitalistas centrais, que a escola se revestiu de peculiaridades e significados diferentes, conforme a posição que ocupavam os indivíduos, numa sociedade fundada em profundas diferenças de classe. Sobretudo a classe média e a elite emergente, passaram a encarar a escola como meio real de ascender aos estratos sociais mais altos; para o operariado, a educação pública serviu como instrumento do sonho de trocar o trabalho braçal por outro de cunho burocrático, se bem que destinado aos escalões mais baixos da hierarquia dos serviços públicos. Na verdade, os sistemas de ensino ainda não se constituíam como prioridade, nas sete primeiras décadas do século XIX. Deste modo, a grande maioria da população mundial permaneceu analfabeta, até por volta de 1870.¹⁴⁷

Zanotti (1992) periodizou a política educacional mundial em três grandes fases; a análise das duas primeiras é fundamental para a compreensão do fracasso escolar:

- 1º período (1870-1914): A escola é concebida como redentora da humanidade, pois o ideário nacionalista supunha que, para a instauração de nações fortes, unificadas, progressistas, era necessária a contribuição da escola, enquanto promotora da

¹⁴⁶ Data da publicação do Manifesto Comunista e que, consequentemente, marca um momento de maior organização e consciência da classe proletária; a escola começa a ser percebida como viabilizadora de ascensão social, inclusive pelo proletariado.

¹⁴⁷ Segundo Hobsbawn, a população mundial, mesmo a européia, era eminentemente rural. A partir de 1870, a situação se altera substancialmente, pois os apelos e demandas do mundo urbano requeriam uma valorização dos requisitos educacionais (Hobsbawn, 1979, 139)

homogeneização e integração do país; esta missão fundamental deveria ser confiada aos educadores leigos.

- 2º período (1918-1939): Com a iminência da 2ª Guerra Mundial, a crença no poder da escola obrigatória, gratuita e capaz de redimir a humanidade das trevas da ignorância e da violência foi muito abalada. Em decorrência dessa posição, a ideologia liberal lança mão de uma ofensiva contra a escola tradicional que, por ser opressora, estaria formando indivíduos autoritários e destituídos de senso de liberdade e de democracia. Propunha-se, então, implementar uma pedagogia cimentada nos princípios da psicologia do desenvolvimento, que desfoca o ensino do professor para o aluno, acreditando que assim seria possível a instauração de uma sociedade mais igualitária, na qual os postos e posições sociais seriam ocupados, segundo o mérito e o talento de cada um.

Para legitimar essa postura, lança-se mão da psicologia, enquanto disciplina capaz de justificar as diversidades sociais com o uso de procedimentos científicos, sobretudo mensurando e legitimando as diferenças individuais, que ganham relevância num momento em que as teorias racistas adquirem um caráter de cientificidade.

Na verdade, disciplinas como a psicologia, a sociologia e a antropologia, que obtiveram estatuto científico no decorrer do século XIX, reforçaram os interesses e a visão de mundo da burguesia, respaldando o racismo e a sociedade de classes. A antropologia do final do século XIX foi muito influenciada pelo etnocentrismo europeu, centrado na crença burguesa do progresso, da racionalidade e da cientificidade. A sociologia científica, de cunho positivista, eliminou a linha divisória entre ciências naturais e humanas e fundou os princípios de uma ciência funcionalista, pela qual a sociedade é

percebida à imagem e semelhança do organismo humano. A psicologia, por sua vez, foi muito influenciada pelo evolucionismo e pelo cientificismo, predominantes na época, que consideravam ser, seu principal papel, identificar os mais ou menos aptos, isto é, os mais ou menos talentosos, segundo a perspectiva da formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

...As idéias de Darwin sobre a inteligência herdada foram um marco para a psicologia e influenciaram a adoção generalizada dos testes mentais, na última década do século XIX. Esses testes passaram a ser um instrumento eficiente de justificação, tanto do fracasso escolar das camadas populares, quanto do acesso desigual aos níveis mais elevados de escolarização, numa sociedade supostamente aberta, segundo os talentos individuais. (Patto, 1990, p.34)

Baseando-se assim em Darwin, a psicologia científica transferiu os princípios da variação, seleção e adaptação para o campo das potencialidades humanas, a fim de poder legitimar o projeto burguês:

...os que não conseguiram cruzar os umbrais da sociedade demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou de energia que, automaticamente, os condenava ou, na melhor das hipóteses, uma herança racional ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, como se tivessem feito uso, para sempre, de suas oportunidades. (Hobsbawn, 1979, p.219)

Nessa perspectiva, é que as dificuldades escolares que provocavam grandes níveis de fracasso escolar passaram a ser analisadas e explicadas, sobretudo no campo da psiquiatria, da medicina neurológica, áreas essas permeadas por uma visão organicista das aptidões humanas, fundada em pressupostos racistas e elitistas. Desta forma, a questão do fracasso passa a ser tratada como um caso de anormalidade e os progressos da nosologia recomendavam a criação de pavilhões especiais, para atender aos "duros de cabeça ou idiotas, numa nítida transposição dos conceitos hospitalares de anormalidade para a área escolar. As crianças que não conseguiam acompanhar o ritmo da turma eram

estigmatizadas como anormais escolares e seus fracassos eram atribuídos à existência de alguma síndrome orgânica-neurológica."¹⁴⁸

Sobretudo após a IIª Guerra Mundial, assiste-se a uma grande preocupação nos países mais ricos, com a identificação dos sub e superdotados, com o objetivo de direcioná-los para um tipo de educação mais condizente com seus dotes intelectuais. Os testes intelectuais invadem as escolas e a psicometria, uma das metas do escolanovismo, passa a ser valorizada, tanto nos países centrais, quanto nos periféricos. Contudo, com o desenvolvimento e maior divulgação da psicanálise, começa-se a perceber uma grande valorização da influência ambiental no desenvolvimento da personalidade, fato esse que acarretou uma modificação no discurso da psicologia educacional, que passou a denominar de "criança problema" aquela que era taxada de anormal. (Ramos, 1939)

A partir de então, foram redefinidas as causas do fracasso escolar, que passaram a ser buscadas no ambiente sócio-afetivo-familiar da criança desajustada. Desta forma, o peso conferido à hereditariedade e à raça foi sendo minimizado e revertido, em grande parte, para o aspecto cultural. Nesta perspectiva, a psicologia diferencial passa a lançar mão de teses da antropologia cultural, para explicar e justificar o desempenho escolar inferior dos grupos e das classes sociais mais pobres. Promove-se, então, a substituição do conceito de raça pelo de cultura, enquanto fator explicativo das desigualdades sociais, tomando-se como pressuposto a concepção que taxa como primitivas, atrasadas as sociedades que não fossem regidas pelos valores da cultura hegemônica:

¹⁴⁸ Nesse período, são muitos os livros e artigos publicados sobre as denominadas crianças anormais, como, por exemplo: *Le rapport sur l'éducation des enfants normaux*, Segum, 1987.

...difunde-se a idéia, não tanto de raça ou de indivíduos inferiores, mas de grupos e ambientes sociais patológicos, atrasados, responsáveis pela formação de crianças desajustadas e problemáticas. (Patto, 1991, p.31)

Posteriormente, num período em que se questionava a democratização real das oportunidades sociais, nos Estados Unidos (década de 60), surgiram vários estudos e pesquisas centrados no campo da privação e do desprivilégio psicossocial:

...em sua acepção mais comum, esses termos (usados para designar o pobre pertencente a grupos étnicos de classe baixa) podem soar como eufemismo para alguns e como insulto para outros (aqueles a quem os termos se aplicam). Outros rótulos têm sido usados (desprivilegiados, culturalmente diferentes, classe operária, etc), para designar, de maneira ampla, um segmento da população, geralmente considerado vítima de algum tipo de falta de oportunidade ou de infortúnio. (Hess, 1969, p.91)

Essa nova concepção tornou-se, posteriormente pressuposto da "Teoria de Privação Cultural"¹⁴⁹ e dos programas de "Educação Compensatória". Estabeleceu-se, então, um procedimento simples de determinação do status social de indivíduos e grupos, transformando a divisão social de indivíduos e grupos, em classes, numa divisão anódina em níveis econômicos.

Essa Teoria da Carência foi formulada num momento em que aumentavam as críticas e as reivindicações para uma real abertura de oportunidades, que favorecessem as camadas menos privilegiadas. Fundada numa concepção biologizada da sociedade e etnocêntrica de cultura, essa concepção se propunha a explicar o desempenho escolar e profissional desigual dos elementos das classes sociais, tendo por base preconceitos e estereótipos; contando com uma pretensa base científica, passou a orientar a política educacional de muitos países, inclusive a do Brasil. Em consonância com os princípios

¹⁴⁹ Essa teoria, mais divulgada nos anos 70, oscila entre a tese do déficit e a tese da diferença. Quase que inevitavelmente, no entanto, a 2ª acabava, no decorrer da exposição de idéias, transformando-se na 1ª. A esse respeito, consulte: Lemos, 1985.

dessa teoria, os adultos das classes subalternas eram vistos como agressivos, relapsos, incapazes, desinteressados pelos filhos, viciados, imorais; as crianças, conseqüentemente, eram desajustadas emocionalmente e intelectualmente menos capazes.

Uma vez tendo sido reafirmadas as posturas preconceituosas sobre as crianças pobres e suas famílias, propunha-se seu ingresso nos "programas compensatórios", que eram destinados ao fracasso, visto possuírem, como princípio "a priori", a admissão da incapacidade mental delas. Foi assim difundida a crença de que esses programas minimizariam, ou mesmo superariam, as diferenças psico-culturais. Em síntese, a noção de "Capital Cultural" foi veiculada, através do filtro da "Teoria da Carência Cultural".

Neste mesmo período, mais precisamente no início dos anos 70, começam a ser divulgadas no país, principalmente na academia, concepções¹⁵⁰ que significaram uma possibilidade de pensar o papel da escola, tendo como referência uma visão crítica da sociedade. Assim, Bourdieu e Passeron (1975) desenvolveram a noção de violência simbólica, pela qual o sistema do ensino, institucionalizado e burocrático, permite que a ação pedagógica, sustentada pela autoridade pedagógica, imponha a cultura da classe dominante a todos os segmentos sociais. Deriva daí, o fracasso escolar, sobretudo dos alunos vindos das classes desfavorecidas, cuja linguagem, maneira de pensar e valores são menosprezados pela escola burguesa:

...para explicar, completamente, o processo de seleção que se opera, seja dentro do sistema de ensino, seja como referência a esse sistema, é preciso levar em conta, além das decisões expressas pelo tribunal escolar, as condenações por privação ou com prorrogação que se infligem às classes populares, eliminando-

¹⁵⁰ Essas concepções foram gestadas, a partir do "Movimento de maio de 68", ocorrido em Paris. Para a temática enfocada, tiveram maior importância a "Teoria da Violência Simbólica" (Bourdieu, Passeron, 1975) e a "Teoria da Escola Capitalista" (Establet, Boudelot, 1976). Saviani (1989) e outros teóricos denominam essas concepções de "Teorias crítico-reprodutivistas".

se de começo, ou condenando-se a uma eliminação final, quando se engajam nas trilhas ligadas às chances mais fracas de escapar ao veredito negativo do exame. (Bourdieu, P. Passeron, 1975, p.167)

Por outro lado, a questão do dualismo educacional é denunciado por Establet e Baudelot (1976) que criticam a existência de duas grandes redes de escolaridade, denominadas "SS" (Secundário-Superior) e "PP" (Primário-Profissionalizante), que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado. Assim, a burguesia tem acesso à escolarização completa e o proletariado está destinado à profissionalização precoce. O principal questionamento desses teóricos que tomam por base de análise o sistema escolar francês refere-se à função dualista da escola, que impede, aos filhos do proletariado, a continuidade nos estudos, já que estão destinados a contribuir para a formação da força de trabalho:

...ora, tudo ocorre como se fosse natural... afinal, sabe-se que há enormes diferenças entre uma e outra escola, sabe-se ainda que os livros escolares não são neutros e pressente-se que os filhos de operários terão mais dificuldades que outros alunos. Mas daí, admitir de forma exata e positiva que a escola primária é local onde se processa a polarização de classes e compreender as relações entre escola e exploração capitalista é dar um salto grande demais. Entre o curso preparatório e a linha de montagem, o caminho é longo. (Boudelot e Establet, 1979, p.42)

Contudo, outras concepções partem do pressuposto de que o processo social tem contradições, e de que é possível vislumbrar um espaço para a contra-ideologia, para o processo de resistência e de superação, que pode avançar na direção de uma prática transformadora. Assim, a escola capitalista, enquanto espaço de contradição, estaria aberta não só à reprodução da estrutura social e das instâncias de poder, como também à ação transformadora, capaz de modificar e instaurar uma nova concepção de mundo.

4.2. A escola brasileira: uma história de fracasso?

O processo de implementação do ensino elementar no Brasil teve um desenvolvimento bastante lento, começando por uma minoria e apresentando um caráter extremamente elitista. Os processos de transformação econômica da sociedade ocorridos ao longo do século XX acarretaram a configuração de uma organização social de classes bastante diferenciadas, com o conseqüente aumento demográfico, urbanização e industrialização. Estas mudanças provocaram uma maior expansão do sistema de ensino e o surgimento de sucessivas reformas educacionais, que visavam adequá-lo às novas situações econômico-sociais. Contudo, isto foi feito para atingir, apenas a uma pequena parte da população.

As sucessivas campanhas de alfabetização, que ocorreram nas décadas de 20, 40, 50 e 60, deste século que visavam a participação do povo no processo político-eleitoral, foram uma evidência de que a escola elementar brasileira, através do tempo, não havia ainda cumprido essa função na nossa sociedade, isto é, dar o instrumental básico para o exercício da cidadania.

Neste período, as taxas de repetência escolar eram muito altas:

...em 1940 era de 59%, em 1950 foi de 45% e em 1957 diminuiu para 41%, no nível da 1ª série primária. Essa diminuição dos índices, nos anos 50 e 57, foi inexplicável, pois as condições de ensino pioraram. (Werebe, 1968, p. 102)

Foram apontadas como sendo as principais causas da repetência, na época: as más condições escolares, a redução do período escolar, os problemas administrativo-pedagógicos, o caráter teórico do ensino e a má formação docente.

Uma das supervisoras da escola Madre Carmelita assim se expressou sobre a história do fracasso escolar no Brasil:

...Os problemas relativos ao fracasso escolar são antigos no país. Principalmente nas escolas estaduais, que atendem às classes menos privilegiadas, sem cultura e sem condições de acompanhar o estudo de seus filhos, a situação se agrava e, assim, o número de crianças reprovadas é muito grande. Desde o início do século, quando a educação pública primária se firmou mais, a repetência e a evasão têm sido os grandes problemas. (Supervisora escola. Entrevista.)

No final dos anos 50, perante a grave situação em que se encontrava o ensino, criou-se um movimento de professores, no sentido de introduzir o sistema de "promoção automática"¹⁵¹, como uma alternativa para resolver o problema referente ao fracasso escolar. Na época, a maior preocupação da política educacional ficava em torno da evasão escolar, considerada como o maior entrave ao processo de desenvolvimento social, uma vez que, segundo estatísticas, ela atingia níveis insustentáveis:

...a distribuição dos alunos do curso primário matriculados por série, ao encerrar-se o ano letivo de 1959, é: 1ª série 3.258.073; 2ª série 1.304.774; 3ª série 928.368; 4ª série 41.890. Sem dúvida, é uma situação alarmante, mas assim como somos apanhados de surpresa pelo aumento da matrícula nos cursos primários, não tem havido tempo nem interesse, para criar condições mínimas satisfatórias para atender tal aumento, também ficaríamos perplexos se, repentinamente, diminuísse a evasão escolar, pois é grande a escassez de prédios e professores (Werebe, 1968, p.102)

Não obstante, observou-se, no decorrer dos anos 70, um relativo avanço da escolaridade que se difundiu mais rapidamente nas áreas mais dinâmicas e, mais lentamente, em outras regiões, marcando desse modo uma nova geografia do fenômeno educacional. Assim, apesar dessa expansão ter sido geral, ela apresentou diferenças regionais acentuadas:

...a taxa de escolarização em todo o país era de 63,3%, havendo estados com taxas extremamente baixas, como é o caso do Acre (34,5%), Ceará (39,9%), Piauí (40,3%), Maranhão (41,1%), Alagoas (42,5%); outros apresentavam taxas bem mais elevadas, como Rio de Janeiro (91,8%), Rio Grande do Sul (86,7%) e

¹⁵¹ Este sistema não era uma novidade pedagógica. Em outros países, já fora adotado: Inglaterra, Estados Unidos, Peru, entre outros. Em São Paulo, muitos políticos e educadores já preconizavam, há tempos, a sua instituição. Foi criado o "grupo escolar experimental", para testar essa medida; para maiores esclarecimentos ler: Almeida Jr., 1967.

São Paulo (84,9%). Havia 16 estados e territórios com menos de 2% das crianças, de 7 a 10 anos, escolarizadas, sendo que em 9 deles não tinha, sequer, a metade delas freqüentando. (Cunha, 1978, p.135)

Se, por um lado, portanto, nem todas as crianças de 7 anos de idade se matriculavam na 1ª série da escola primária (a média nacional, em 1970, mostrava que apenas 34,4% delas estavam nesta situação), por outro, as taxas de reprovação e evasão, durante e após o término do ano letivo, fez com que apenas 40,1% do contingente que ingressou no início do ano, nesta série, se matriculasse na 2ª série do ano seguinte; este processo continuou, embora menos intenso, e a proporção dos que atingiam a 4ª série, em relação ao total que ingressou junto na 1ª, era apenas 8,6. A percentagem dos que concluíam a 4ª série era ainda menor.¹⁵²

Existia também uma grande disparidade no desempenho escolar, decorrente da concentração econômica em certas regiões, como explica Cunha:

...a concentração econômica vai determinar, então, um desempenho maior do sistema escolar por duas vias: do lado dos recursos do Estado (principal responsável pelo ensino primário) tem mais dinheiro para construir prédios, contratar professores, montar uma rede de supervisão, melhorar os materiais didáticos; do lado da clientela, a maior quantidade relativa de alunos das camadas médias e, portanto, socializados (ou propensos a serem socializados) segundo a cultura dominante, permitirá uma taxa de progressão relativamente mais elevada. Essa combinação de fatores, determinados pela concentração industrial, explica a maior ou menor distância das barreiras escolares do "piso" do sistema educacional (Cunha, 1968, p.133)

Essa situação desigual acirra-se ainda mais, quando se comparam dados da zona urbana com os da rural e entre alunos da escola pública e os da rede privada. Em síntese, a desigual distribuição – quantitativa e qualitativa – do ensino respalda as

¹⁵² Confira: Ministério de Educação e Cultura, Programa Nacional de Teleducção, Plano Nacional de Tecnologias Educacionais, MEC/Prontel, R. Janeiro, 1973.

disposições adversas à escolarização das camadas populares, que se ressentem, sobretudo: da insuficiência de escolas, da diferença dos padrões cultural e familiar, da admissão tardia e da desqualificação docente.¹⁵³

A evasão escolar continua sendo apontada como o maior problema educacional:

...as taxas de reprovação e evasão são extremamente altas, pois 28,3% dos alunos da 1ª série são reprovados e a evasão, durante e após o término do ano, faz com que apenas 40% do contingente que ingressa no início do ano, nesta série, se matricule na 2ª, no ano seguinte; esse processo continua, embora menos intenso, e a proporção dos alunos que atingem a 4ª série, em relação ao contingente que ingressou junto na 1ª, é de 8,6 e a porcentagem dos que concluem a 4ª série é ainda menor (Cunha, 1978, p.135)

As pesquisas deste período, segundo alguns estudiosos, eram precárias, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do qualitativo:

...O grande problema não se restringe à escassez de pesquisa sobre evasão e repetência no 1º grau. Além da escassez, a produção é que não é de qualidade. (Brandão, 1984, p.138)

Por outro lado, Ferrari (1982) explicita como sendo um grande problema, neste período, o fato de a política educacional brasileira priorizar a "Teoria da Privação" ou da "Carência Cultural". Segundo ele, a novidade não está no sintoma (no fato do fracasso escolar), mas no novo diagnóstico e na nova teoria proposta. À luz de recentes pesquisas e experiências de outros países, particularmente dos Estados Unidos, o velho mal da escola fundamental brasileira passou a ser explicado em termos de privação ou carência, principalmente cultural. A terapia já estava implícita no diagnóstico: programas de compensação das carências, antes das crianças ingressarem na escola. Assim, a educação pré-escolar, na modalidade de educação compensatória, surgiu repentinamente, entre nós, como a nova

¹⁵³ Neste período, havia contingentes significativos de alunos matriculados em escolas de professor único (multisseriada), inclusive na zona urbana.

solução de um velho problema: como salvação, não da escola, mas da grande massa de crianças consideradas sem condições de beneficiar-se da escola. (Ferrari, 1982, p.31)

A partir de meados da década de 80, com o processo de redemocratização do país e com uma maior conscientização da importância da educação para a formação da cidadania, assiste-se a um considerável crescimento de oportunidades de acesso à escola. Assim, quanto à educação básica, a nova Constituição (1988) estabeleceu, entre outros, os seguintes princípios: gratuidade do ensino público; obrigatoriedade escolar no nível de 1º grau; atendimento, em creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 6 anos; valorização do pessoal do ensino. Propôs ainda a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Apesar de um aumento significativo, no que se refere à criação de oportunidades escolares, a Nova República¹⁵⁴ não cumpriu as promessas e propostas constantes nos discursos oficiais:

...foi feita muita propaganda em torno da Emenda Calmon, do "Programa de Educação para Todos", da erradicação do analfabetismo, da diminuição do fracasso escolar. Contudo, o discurso se distanciou muito da prática, pois a "Lei Calmon" que visava melhorar a situação educacional pelo aumento de verbas, não obteve os resultados pretendidos; o "Programa de Educação para Todos" não atingiu as metas propostas (valorização do professor, apoio ao aluno, ampliação e recuperação das escolas) e, assim, o analfabetismo continuou e o fracasso escolar, também. (Oliveira, 1993, 117)

...Sabe... teve um momento, o da Nova República, que eu acreditei que era possível melhorar o país e, conseqüentemente, a educação. Parecia que todos estavam querendo melhorar e, para conseguir a cidadania, a educação tinha que ser de qualidade, isto é, de verdadeira qualidade. Acreditei, fiquei feliz, mas, depois, despertei do sonho. Era só um discurso, muitos planos, que só ficaram no papel... A realidade continuou a mesma. (Supervisora da escola. Entrevista.)

¹⁵⁴ Para maiores esclarecimentos sobre educação nesse período, consulte Freitag, 1986.

Nesta época, pesquisadores como Fletcher e Castro (1985)¹⁵⁵ e, mais recentemente, Ribeiro (1990) fizeram fortes críticas às estatísticas oficiais sobre evasão escolar, bem como aos diagnósticos, que colocam no "não-acesso" à escola e na evasão os grandes problemas da escola pública brasileira. Assim, eles desfocaram a atenção para a repetência, especialmente na 1ª série. Segundo Fletcher e Castro:

...a incidência da evasão tem sido altamente superestimada e que a principal causa da saída extemporânea da escola no Brasil é, de fato, a repetência. Se a repetência fosse eliminada, haveria presentemente (isto é, já em meados da década de 80) escolarização suficiente para elevar todos os indivíduos de uma geração até, aproximadamente, à oitava série (Fletcher e Castro, 1985, p.26)

Conforme os referidos autores, como o ensino fundamental já alcançara o número de matrículas suficientes para oferecer as oito séries de ensino a todas as pessoas numa geração, o modo mais adequado de aumentar o acesso ao sistema e, paralelamente, reduzir a evasão, seria eliminar a repetência; para atingir este objetivo, a melhor alternativa seria a promoção automática. O Brasil, devido a esses estudos, após 1985 adota uma metodologia alternativa para computar os indicadores educacionais, com o uso de dados censitários ou de "surveys" – como os "PNADs" (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios) processados anualmente, que empregam o modelo de "Profluxo" (Fletcher e Castro, 1985). Ribeiro (1990), mais recentemente, retorna à questão e, na esteira de Fletcher e Castro, centraliza o foco de sua atenção na repetência:¹⁵⁶

¹⁵⁵ A partir dos anos 60, são divulgados estudos internacionais, que indicam existir erros nos dados oficiais que centram o problema na evasão e não na repetência, e explicam como este equívoco contribui para que não fossem tomadas medidas eficazes para solução do problema.

¹⁵⁶ Ferrari discorda, tanto de Ribeiro (no que se refere à universalização do ensino fundamental, pois considera que o pesquisador fez uma minimização do problema do acesso à escola), quanto a Fletcher e Castro (no que diz respeito à opinião dos autores de que, eliminada a reprovação, haveria lugar para toda uma geração no 1º grau, já desde os meados de 80). Para maiores esclarecimentos sobre esta questão: consulte FERRARI, 1994. Além disso, outros teóricos alertam para o fato de que, se a ênfase é colocada na repetência e não na evasão, inviabiliza-se a discussão de questões sociais e o problema se torna apenas uma questão pontual, possível de ser resolvida com o uso de gerenciamento eficiente. (CQT)

Pelos dados do "Profluxo", cerca de 93% de uma geração têm acesso à escola no Brasil, hoje. Este dado, por si só, evidencia que o acesso à escola de 1º grau está praticamente universalizado no país, ao contrário do que é propalado, de que milhões de crianças fora da escola na idade escolar é uma consequência da falta de matrículas para o acesso. (Ribeiro, 1990, p.14)¹⁵⁷

Em síntese, o "Profluxo" emprega questões referentes à situação escolar do indivíduo entrevistado, nas quais procura identificar se o aluno frequenta, ou não, a escola e, se frequenta, qual a série e grau em que está matriculado; se não frequenta, qual a última série concluída com sucesso. Partindo do pressuposto de que, para ter concluído ou estar matriculado numa série, o aluno terminou com êxito as séries anteriores, se torna possível estimar a distribuição dos egressos e dos aprovados, por série e por idade da população, a partir de 5 anos de idade.

De posse dessas distribuições e com o emprego de técnicas matemáticas adequadas, torna-se fácil calcular toda uma série de indicadores educacionais, possíveis de serem aplicados em qualquer situação sócio-geográfica, usando as informações existentes nos registros dos censos de "PNADS" (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Com esta metodologia procura-se demonstrar que a evasão escolar é pequena e se reveste de uma importância menor. Assim, os erros cometidos não apenas no Brasil, mas em quase toda a América Latina foram devidos à dupla contagem de alunos nos censos escolares, uma vez que, por causa da repetência, os alunos se transferem de uma escola para outra e isso não caracteriza um quadro de evasão do sistema ou da série;

¹⁵⁷ Ribeiro está ligado ao setor empresarial e fez parte da equipe que colaborou na "Proposta para um Brasil Novo e Livre para Crescer", que foi patrocinada pelo Instituto Herbert Levy e pela Fundação Bradesco.

assim, a evasão indicada oficialmente pelo método anterior é, em média, dez vezes maior do que a calculada pelo modelo do Profluxo.¹⁵⁸

Os trabalhos acima citados foram lidos da seguinte forma:

...Finalmente se descobriu que o problema da educação não é a evasão e que não faltam vagas para as crianças. A grande vilã é a repetência, que onera o Estado, fazendo com que ele gaste demais e assim não tem condições de pagar melhor os professores. A "Qualidade Total", acabando com a repetência, resolve o problema educacional e melhora o bolso do professor. (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE". Entrevista.)

O Profluxo foi importante para mostrar, entre outras questões, que as crianças brasileiras, ao contrário do que se difundia, não abandonam a escola por qualquer tropeço. Elas permanecem cerca de 8,6 anos freqüentando a instituição; as que concluem o curso gastam, aproximadamente, 11,4 anos e mesmo aquelas que desistem, antes da conclusão do 1º grau, permanecem por 6,4 anos. (Ribeiro, 1990) A análise destes dados evidencia o esforço que as famílias fazem para manter as crianças na escola, apesar desta, quase sempre, tudo fazer para expulsá-las.¹⁵⁹

Nos últimos anos, foram feitas muitas pesquisas rigorosas e trabalhos conceitualmente consistentes sobre o fracasso escolar. Contudo, eles foram pouco difundidos e, conseqüentemente, pouco conhecidos.

A maioria desses trabalhos rompe com anos de predomínio da centralização do fracasso em causas psicossociais do aluno e de suas famílias e incide seu enfoque,

¹⁵⁸ Uma consequência do uso da antiga metodologia é que o aluno, saindo da escola, mas não do sistema, ao ser computado como novato e já ter freqüentado anteriormente a série, promove o aumento da idade média de ingresso no sistema, dando a aparência de que o acesso à escola está se processando de modo difícil, o que não corresponde à realidade. Outra questão é que a contagem repetida faz com que o número de alunos novos da 1ª série, constante dos dados oficiais, se posicione muito além das novas possibilidades demográficas.

¹⁵⁹ Freitag (1979) enfatiza que os altos índices de fracasso escolar no ensino básico parecem garantir a reprodução do sistema de classes, pois é aí que se desenvolvem as habilidades básicas, numéricas e lingüísticas, sem as quais qualquer ocupação de nível semi-qualificado é impossível.

principalmente, nos fatores intra-escolares e nas suas relações com a seletividade social, processada no âmbito escolar.¹⁶⁰ Para a mudança do eixo de gravitação da pesquisa sobre o fracasso escolar, parece terem sido importantes as concepções de cunho crítico-dialético, difundidas a partir dos anos 70.¹⁶¹

Para o alcance do sucesso escolar, deve-se persistir, procurando alternativas e fazendo estudos e pesquisas como as de Penin (1989), que analisa dois grupos de condições: objetivas, de caráter mais político; e subjetivas, de cunho mais pedagógico, que contribuem para a permanência do fracasso escolar. Entre as condições objetivas, a que mais se destaca se refere à histórica carência de verbas para a educação, pois sabe-se que, apesar da retórica, este setor social nunca foi prioritário. Contudo, nas duas últimas décadas, a situação se agravou e pode-se assistir a um gradativo desmoronamento do sistema educacional, devido à diminuição crescente dos percentuais do orçamento da União, destinados à educação.¹⁶² Além dessa carência de verba, é importante ressaltar que muito pouco do que é atribuído à educação chega à sala de aula, pois gasta-se com a merenda escolar, com a construção de prédios, sua manutenção e ampliação e, até mesmo, com a segurança e o asfaltamento das ruas em frente à escola. Prefere-se, também, gastar mais com projetos megalômanos, do que com a qualificação e remuneração docente (condição essencial para garantir a qualidade de ensino), porque obtem-se dividendos

¹⁶⁰ Entre estes trabalhos, se destacam os de: Penin, 1989; Collares, 1992; Arroyo, 1992; e André, 1992.

¹⁶¹ Merecem relevo, a concepção de Snyders (1981) (que aponta o caráter contraditório da escola, que não é só reprodutiva e nem, apenas, revolucionária; é um local de confronto de interesses de classes antagônicas) e a de GRAMSCI (1985), que evidencia a necessidade de reflexão sobre o problema da eficiência e do papel social da escola para o povo.

¹⁶² Assim, constata-se que, de um somatório de 10,6% do orçamento nacional aplicados à educação, em 1965, decaiu-se para 4,3%, em 1975. Mesmo em termos mais atuais, apesar da determinação da aplicação de um mínimo da dotação orçamentaria para essa área, as verbas continuam insuficientes para assegurar a melhoria da escola pública. (Penin, 1992)

políticos maiores. O quadro se torna ainda mais grave, graças à generalizada inoperância dos sistemas de ensino, que usam indevidamente as verbas, ou então as desperdiçam, devido aos excessos da burocracia e da centralização financeiro-administrativa. Outra questão levantada por Penin é a da mudança de planos e projetos pedagógicos, sem lhes dar tempo para consolidação e apresentação dos resultados. Finalmente, no âmbito ainda das questões objetivas, se insere o quadro vivenciado por muitas escolas periféricas, caracterizado pelo funcionamento em quatro turnos, fato esse que acarreta a diminuição da carga horária e o conseqüente prejuízo para a prática pedagógica.

Quanto às condições subjetivas, Penin se refere às situações vivenciadas pelos seguintes sujeitos: diretores, supervisores, orientadores e professores. Para ela, as representações do fenômeno fracasso-sucesso variam, de acordo com o lugar e as condições específicas que o sujeito vive na escola. Em síntese, observa-se que as causas de cunho extra-escolar são as mais apontadas como sendo as responsáveis pelo fracasso das crianças na escola pública. Entre essas, a mais indicada pelas professoras é a que se relaciona com as famílias dos alunos, que são: desestruturadas, com deficiências culturais, não acompanham as crianças em seus estudos, não reivindicam um ensino de qualidade para seus filhos. Por outro lado, as diretoras culpam os professores pelo seu despreparo, enquanto as especialistas centram suas críticas no sistema e nas professoras. E, assim, em síntese, todos "lavam as mãos", isentando-se de responsabilidades.

...O fracasso escolar... todos acham que não têm nada a ver... Sempre, a culpa é do outro. Mas, na verdade, ninguém quer assumir. Assim, só mesmo a Secretaria intervindo, só criando um programa como o de "Qualidade Total" é que se consegue acabar com o fracasso. (Diretora da escola. Entrevista.)

Acresce ainda que é antiga, segundo Collares (1992), a prática da culpa ser imputada à criança, que quando apresenta dificuldades de aprendizagem, é estigmatizada como portadora de deficiências neuro-intelectuais e encaminhada aos serviços da saúde, como forma de enfrentamento ao seu fracasso escolar. Desta forma, a criança é rotulada como excepcional e, sendo expropriada de sua normalidade, introjeta essa avaliação, formando uma auto-estima negativa, que dificulta sua aprendizagem.

Arroyo (1992) também contribui para a análise da improdutividade escolar, denunciando a existência de uma cultura do fracasso, que dele se alimenta e faz sua reprodução. Essa cultura respalda práticas, estigmatiza os fracassados, opera levando em conta preconceitos de raça, gênero e classe, considerando como normal e fatídico, reprovar em massa, numa perspectiva que privilegia a exclusão e promove a indústria da marginalidade social. Em consonância com isto, fica parecendo que a prática da repetência faz parte da pedagogia do sistema que se impõe à cultura individual, gestando representações, significados e crenças sobre o fracasso escolar, tanto entre os professores, quanto entre gestores e alunos. Em síntese, essa cultura legitima condutas, currículos, avaliações, séries, disciplinas, fazendo com que os tradicionais processos de exclusão se justifiquem e se legitimem.

Segundo o pesquisador, deve-se adequar os tempos de aprendizagem aos ritmos de socialização do aluno e abrir espaços e novos horários pedagógicos de estudos acompanhados, para viabilizar um trabalho com maior flexibilidade de tempos, partindo de uma lógica temporal, mais democrática e de acordo com os interesses das crianças das camadas desfavorecidas. Além do exposto, deve-se considerar os conteúdos, não como

um fim em si mesmos, isto é, de uma forma completamente descolada da realidade e centrada na transmissão cumulativa. Explicita, também que o conhecimento deve ser entendido como resultante do processo de interação entre sujeito e objeto, e que é preciso redescobrir o vínculo entre a sala de aula e a realidade social.

André (1992) mostra, por sua vez, a necessidade de construir teoricamente a categoria cotidiano escolar, para que as pesquisas sobre a educação não fiquem reduzidas a uma simples descrição dos múltiplos aspectos, não visíveis, que a determinam. Explicita a importância de optar por uma pesquisa de cunho etnográfico, para que se rompa com esquemas de observação que ignoram o contexto espaço-temporal, no qual os comportamentos se manifestam. A alternativa etnográfica (antropológica) se apresenta como capaz de ultrapassar o reducionismo metodológico das pesquisas de cunho behaviorista pelo uso da observação participante, que envolve registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações etc. Nesta proposta, busca-se compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

Crítica as pesquisas sobre as práticas pedagógicas bem sucedidas, sobretudo porque elas correm o risco de isentar os órgãos públicos de sua responsabilidade em assegurar condições compatíveis com o trabalho docente, pois mostram que, mesmo vivenciando condições adversas, alguns professores conseguem realizar um bom trabalho. Contudo, essas pesquisas podem oferecer importantes subsídios, no sentido de repensar a formação do professor:

...o que esses estudos têm demonstrado, é que existe um saber que vai sendo construído pelos professores, a partir das situações concretas que eles encontram no seu ambiente de trabalho (tipos de alunos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, condições e recursos institucionais), que os leva a gerar representações que orientam sua prática, as quais, por sua vez, decorrem das suas experiências, vividas no seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social e sua formação acadêmica. (André, 1992, p.37)

A posição de André é importante, neste momento de dificuldades por que passam os cursos de formação de professores, tanto de 2º grau, quanto de 3º grau; constata-se que, cada vez mais, os professores, devido à sua má formação, vêm apresentando inconsistências e incompetências, que acabam se traduzindo na limitação de saberes, na fragilidade da capacitação pedagógico-didática e na incapacidade de gestão e autonomia, para poder intervir no cotidiano escolar e romper com preconceitos e posturas conservadoras e descompromissadas com os alunos. Percebe-se, assim, um processo de esvaziamento da competência docente e observa-se que se torna cada vez mais difícil substituir, com igual competência, professores que estão deixando o magistério.¹⁶³ As universidades públicas, geralmente melhores, estão deixando em segundo plano a formação do professor, optando por cursos de bacharelado, propedêuticos e de pós-graduação.

Por outro lado, a concepção neoliberal, que invade cada vez mais o campo educacional, contribui para agravar o quadro, na medida em que prioriza uma visão estritamente pragmática da formação docente. Como afirma Freitas:

...a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de prática-social tende a ser reduzido ao conceito de problemas concretos e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do professor corre sérios riscos. (Freitas, 1992, p.96)

¹⁶³ Sobre a formação de professores, recomenda-se a leitura de Alves, 1992.

Esta "nova" concepção condiciona a formação teórico-conceitual do professor à pendência dos problemas e situações práticas e pontuais, vivenciados no cotidiano escolar, produzindo seu aligeiramento e inconsistência. A atual reordenação econômica exige o internacionalismo educacional e a formação de professores afinados com os objetivos da competitividade mundial. Por outro lado, desenvolve-se também um novo nacionalismo, que se consubstancia, principalmente, nos discursos sobre a qualidade e sobre os resultados educacionais das escolas. A educação tende a ser associada à segurança nacional e, nesta perspectiva, dá-se relevância à unificação dos currículos e à formação e atuação docentes.¹⁶⁴

Resumindo, as reformas educacionais ora empreendidas, por serem caracterizadas pelo centralismo nas decisões e por se pautarem por uma linearidade vertical, vêm excluindo os professores e demais agentes educativos, que ficam reduzidos à mera e simples execução daquilo que já vem estipulado de cima. Além disso, a formação docente se fragiliza, perdendo a sua já escassa competência teórica e, principalmente, tornando-se acrítica e apolítica. Em síntese, pode-se afirmar que:

...O momento atual não se presta a grandes otimismo, apesar dos discursos, pois não se vem assistindo a uma valorização do professor, que permanece mergulhado numa séria crise de identidade, bem aparente nas taxas de abandono do ensino e nos índices crescentes de mal-estar docente. (Nóvoa, 1992, p.63)

Em termos nacionais, a nova política educacional pretende centralizar a formação docente na tele-educação, no vídeo-escola, na multimídia, na antena parabólica

¹⁶⁴ Grosso modo, o atual discurso neoliberal, no que refere à atuação docente, é bastante incoerente, pois se, por um lado, culpa os professores pelo fracasso do ensino, por outro, os coloca como principais responsáveis pelo sucesso de medidas para as quais não foram chamados a participar e definir. (Nóvoa A. Popkewtz, 1992)

e no professor itinerante. O aspecto teórico-epistemológico é preterido e também o universo da experiência prática, cotidiana do professor.¹⁶⁵

...Uma questão que me preocupa muito, enquanto educadora e presidente do sindicato de professores é a que se refere à formação docente. Ela está cada vez pior e os órgãos responsáveis não tomam nenhuma providência. O que fazem, é colocar uma proposta neoliberal de educação e dizer que estão conseguindo a qualidade de ensino. Mas que qualidade é esta? Para falar a verdade, a primeira preocupação tem que ser com o profissional. E para isto, ele deveria ter um bom salário, condições de se reciclar e material disponível, para exercer bem sua profissão. No caso específico de Minas, tudo o que foi exposto acima não ocorre. Um professor de 1ª a 4ª série receberá em maio de 1996, com o reajuste já incorporado de 13,21, R\$212,43. Pelo valor deste salário, chegamos à conclusão que o professor tem de trabalhar em três turnos, para ter um mínimo de condição de sobrevivência. Quanto à reciclagem, ela também não está ocorrendo. O professor que já vem mal formado e, a partir do momento que começa a trabalhar, não lhe são oferecidas as condições necessárias para se reciclar, então, como fica? (Presidente do "Sind-UTE". Entrevista.)

No âmbito mais específico da Escola Madre Carmelita, o emprego do "CQT", em apenas quatro anos, conseguiu reduzir drasticamente o fracasso escolar, pois o índice de reprovação na escola que era de 42%, em 1991, passou a 7%, em 1995. Para compreender os fatores que levaram a uma diminuição tão significativa do fracasso escolar, foram entrevistados diversos sujeitos da escola, que, no entanto não conseguiram justificar o sucesso obtido, como se verá posteriormente. Buscando uma maior compreensão sobre a questão, foram ouvidos profissionais ligados ao Centro de Qualidade Total da "SEE" e à Fundação Christiano Ottoni.

Questionada sobre os motivos que levaram a escola ao sucesso escolar, a diretora do Centro de Qualidade Total, da Secretaria de Educação respondeu:

¹⁶⁵ A Secretaria de Educação pretende capacitar 89 mil professores, do "CBA" à 4ª série, em cursos com módulos de 96 horas, ministrados através de vídeos, tendo como referência os novos guias curriculares, elaboradas em 1993.

...Não sabia que esta escola tinha obtido esses resultados. Aliás, ela conseguiu extrapolar, em muito, o que estava previsto. Olha, esta escola, como as outras do Projeto Piloto, está por conta da "FCO". É verdade que recebi um relatório, mas não tive tempo de ler: assim, não sabia dos resultados. Não sei também o porquê dos resultados. (Diretora do Centro de Qualidade Total da SEE. Entrevista.)

Esse depoimento demonstra a existência de uma grande desarticulação entre a "FCO" e a Secretaria de Educação. Questiona-se como um projeto, tido e proclamado como a "menina dos olhos" da Secretaria e que envolve um grande investimento de verbas públicas, pode ficar sem o acompanhamento do órgão central. Como um "Centro de Qualidade", criado para promover a implementação e acompanhar o desenvolvimento do "CQT", pode ficar alheio, distanciado, num momento em que a educação pública mineira torna-se cobaia de um projeto experimental, inédito no país? Além disso, é inexplicável o desentrosamento entre as duas instituições que, enquanto parceiras (usando a própria terminologia da "nova" concepção de mundo), deveriam manter contatos mais estreitos e permanentes:

...É, na verdade, não temos mantido muita relação com o "Centro de Qualidade", da Secretaria. Sei que esta falta de intercomunicação é criticável e mesmo inaceitável. Mas todos nós estamos muito acumulados e não sobra espaço para as necessárias reuniões, discussões. Tivemos rápidos encontros, alguns telefonemas, mas discutir, analisar, repensar a prática, conjuntamente, isto, assim, não foi feito. Enviamos os relatórios que, de uma maneira bem detalhada, explicam o processo de implantação do "CQT", em cada escola. Esperávamos que eles fossem lidos e até questionados... Também, a professora de qualidade deveria fazer este elo de ligação entre Escola, "FCO" e Secretaria. Parece que não está acontecendo isto. Então, é lamentável e precisamos checar tudo, evidenciando e corrigindo os "gargalos", os pontos de estrangulamento. (Consultora da "FCO". Entrevista)

A fala de consultora da "FCO" reforça a referida carência de comunicação entre as duas instâncias implementadoras do "CQT" na escola. Evidencia também a já

aludida apropriação pela educação de termos e expressões do "chão da fábrica" (gargalo), para o "chão da escola". Indagada sobre os motivos que levaram a uma redução tão grande do fracasso escolar na escola ela assim se pronunciou:

...É, pelos dados do relatório, a escola extrapolou, em muito, o que estava previsto nos planos. Se posso apontar as causas? Acho que posso, em termos, pois não acompanhei, diretamente, o processo. Tenho a impressão de que, por ser a escola pioneira, os professores ficaram mais motivados, mais dispostos a envidar esforços para cumprir as metas e a missão da escola. O próprio Dr. Falconi liderou o processo e isto foi uma deferência, um motivo de incentivo para escola. Reduzir de 42% a 7% é, realmente, um sucesso!! Mas, o "CQT" é assim: quando bem implementado, gera produtividade e qualidade! (Consultora de Qualidade "FCO". Entrevista.)

Assim, a questão continua sem explicação: como entender tanto sucesso, se não ocorreram melhorias nas condições do trabalho do professor, no processo de sua formação e qualificação e no que se refere à sua dignidade salarial? Considerando que estes pressupostos não foram assegurados, que variáveis, então, entraram em cena, para transformar uma situação de acentuado fracasso em extremado sucesso escolar? Os depoimentos de profissionais da escola trazem, à tona algumas questões que merecem ser analisadas: sucateamento e facilitação do ensino, pressão institucional, promoção docente, procedimentos para favorecer a aprovação do aluno, atrelamento das verbas aos índices de promoção escolar.

Quanto ao que se refere à facilitação do ensino, deve-se fazer referência aos novos "Guias Curriculares", editados em 1993 pela Secretaria de Educação, que promoveram uma radical e significativa simplificação dos conteúdos, como se verifica, quando confrontados com os programas anteriores.¹⁶⁶ Parece que estes "Guias Curriculares" foram

¹⁶⁶ Os Programas do "Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental" foram reduzidos do seguinte modo: a) em História e Geografia, estuda-se apenas, até a 4ª série, o município no qual se localiza a escola; num momento de globalização da cultura e de encurtamento dos espaços, não se pode aceitar a limitação da visão

um prenúncio, ou serviram de base, para a elaboração dos "Parâmetros Curriculares", do Ministério de Educação, divulgados numa versão ainda não definitiva, no 1º semestre de 1996. Esses referenciais curriculares do Ministério de Educação foram elaborados de forma monológica, sem considerar as muitas vozes que necessariamente deveriam se fazer presentes, na discussão de uma questão que afeta significativamente o Ensino Fundamental.¹⁶⁷ Defende-se aqui a idéia de que o currículo deve ser resultante de uma construção social, sujeita às relações de convergência e divergência e exposta aos conflitos, devendo redundar em decisões negociadas, sobretudo no próprio nível da sala de aula:

Segundo Moreira:

...Esse discurso e essas propostas refletem a ideologia neoliberal, que se vem tornando hegemônica em diversos países do primeiro e terceiro mundo. Em particular, no Brasil, com base nesta perspectiva, defende-se uma educação que se coloque a serviço do processo de modernidade do país e que atenda às novas exigências do mercado de trabalho, derivadas das transformações que o recente avanço tecnológico vem provocando no processo produtivo." (Moreira, 1996:133)

Assim, em consonância com o neoliberalismo, que vem se tornando a concepção hegemônica na política educacional, os currículos escolares devem servir de

de mundo proposta pelo programa. b) Em Língua portuguesa, os objetivos são extremamente pontuais e pragmáticos, não enfatizando a importância da reflexão e da interpretação do texto linguístico. Excluiu-se o ensino da gramática, optando-se por uma nova concepção, segundo a qual o aspecto gramatical é assimilado a partir do confronto com a forma ortográfica correta, não levando em conta que a criança da classe trabalhadora tem pouca oportunidade de estabelecer este tipo de correlação. c) Em matemática, embora os pressupostos, os objetivos e a fundamentação teórica estejam bem formulados, o programa se restringe ao estudo das quatro operações, que são ministradas numa linha metodológica questionada por muitos, pois as fragmenta por série, sem considerar as interrelações entre adição e subtração, multiplicação e divisão.

¹⁶⁷ Tais parâmetros foram feitos por um grupo de profissionais e especialistas, escolhidos pela "Secretaria de Educação Fundamental", do Ministério da Educação, e encaminhados às Secretarias de Educação estaduais e municipais e a alguns intelectuais da educação, que deveriam atuar como pareceristas. Questiona-se, além do seu caráter "top-down", a falta de liberdade dos sistemas de ensino de escolherem, livremente, os conteúdos que se adequem melhor às suas especificidades e necessidades. Além disso, os parâmetros são colocados claramente, como um meio para obtenção de uma oferta educacional de "qualidade", que estaria ligada, pelo que deixa transparecer, à produtividade, isto é, acabar com a evasão e com a repetência.

instrumento para a viabilização dos objetivos mercantis.¹⁶⁸ São as agências internacionais (como já foi dito), representadas pelos diversos organismos empresariais brasileiros, que estão propondo as diretrizes da educação nacional e, conseqüentemente, os conteúdos que devem ser priorizados em cada nível de ensino, sobretudo no ensino fundamental, "locus" preferencial da formação do trabalhador. O depoimento de um consultor da "FCO" demonstra a posição desta instituição, sobre o tema:

...O negócio é mesmo padronizar a educação, fazer com que todos, no Brasil inteiro, estudem o mesmo conteúdo, garantindo a qualidade de ensino. Tendo-se em conta que a avaliação deve abarcar todo o sistema de ensino, é preciso mesmo que se unifiquem os conteúdos, os programas. (Consultor da "FCO". Entrevista.)

Quanto à pressão institucional, deve-se principalmente fazer referência ao fato das verbas escolares terem uma correlação direta com os índices de aprovação do corpo discente. Desta forma, promovendo mais, recebe-se mais.

...Acho que este atrelamento da verba à aprovação dos alunos é uma coisa muito questionável, desonesta mesmo. É óbvio que, com esta determinação, a diretora "vai ficar no pé da gente" e, principalmente, das professoras para passar o aluno, de qualquer maneira. (Supervisora da escola. Entrevista.)

Além da pressão vinda da diretora, outras foram feitas pela inspetora escolar e pela professora de qualidade. A inspetora é a representante da Secretaria, na escola. Atualmente, uma das suas principais atribuições é a de incentivar a promoção e checar, periodicamente,

¹⁶⁸ Os currículos e programas, grosso modo, são utilizados pela ideologia dominante, para atrelar o ensino aos seus interesses, buscando formar o indivíduo, segundo sua visão de mundo. Contudo, Franklin (1985), em pesquisas por ele realizadas, mostra que os interesses de controle social explícito e eficiência que permearam a teoria curricular americana não se refletiram, necessariamente, no que ocorreu nas escolas, embora apresentassem as diretrizes desejadas. Na época da implantação do "Projeto Piloto da Qualidade Total", o então Secretário de Educação, Walfrido dos Mares Guia, promoveu um encontro em Araxá (num hotel 5 estrelas), especialmente com o objetivo de orientar as inspetoras na sua nova e principal missão: acabar com o fracasso escolar, através de um controle intensivo da produtividade escolar, que inclui, controle dos conteúdos e do currículo.

os resultados alcançados pela escola e compará-los com os de outras unidades de ensino, por ela inspecionadas:

...Sabe, esses encontros que a inspetora tem feito com a gente e com os outros professores da Regional, é só para cobrar a promoção e fazer com que as escolas fiquem como que disputando, concorrendo entre si. Os gráficos exibidos mostram os piores e os melhores resultados. Assim, ninguém quer ficar na rabeira e ser taxado como "escola - problema" (Professora do CBA da escola. Entrevista.)¹⁶⁹

A professora de qualidade, também, tem como principal função incentivar e cobrar níveis crescentes de aprovação:

...A "FCO" tem como fundamental missão nesta escola acabar com o fracasso, que leva a um desperdício de verbas muito grande. Todo bimestre, o pessoal da "FCO" vem aqui, para ver como está a situação. Nós, aqui, estamos muito bem, pois avançamos muito mais do que estava previsto no "PAME" (Professora de Qualidade. Entrevista.)

Entretanto, uma professora do "CBA" faz críticas:

...A professora de qualidade só quer saber de aprovação. Só quer saber de quantos serão aprovados. Não quer saber das dificuldades, dos problemas que as crianças estão enfrentando. Só quer saber de aprovar... aprovar... Para ela, a reprovação é coisa de 3º mundo; e a aprovação é a modernidade... (Professora do CBA. Entrevista.)¹⁷⁰

O sucesso escolar é também buscado através de incentivos: promoções horizontais na carreira docente, concessão de prêmios e menções de mérito. Os professores são avaliados anualmente, tendo em vista sua eficiência pedagógica, que se traduz na aprovação dos seus alunos. Esta capacidade de levar os alunos ao sucesso se converte em promoção na carreira docente, no caso do professor ser efetivo, ou em garantia da renovação do contrato, se for "professor R". Além disso, promovem-se verdadeiros

¹⁶⁹ Constata-se, por este depoimento, a criação de um verdadeiro "ranking" entre as escolas, respaldando o que já foi exposto, neste trabalho.

¹⁷⁰ Segundo os professores, a diretora persegue aqueles que querem reprovar.

concursos entre os professores, para homenagear aqueles que obtiveram os melhores resultados, com: jantares, prêmios, distintivos, menções honrosas, etc.¹⁷¹

...Parece até uma disputa, pois todos querem ser elogiados, ser citados como modelos e ganhar prêmios, honrarias. É verdade que alguns ainda não aderiram, mas com o tempo, quem sabe... Este espírito de disputa é muito bom, só faz com que a produtividade seja aumentada... A escola tem, como as empresas, de aderir à concorrência, para garantir bons resultados. (Professora de qualidade da escola. Entrevista.)

O último item a ser analisado (variáveis que contribuíram para levar a "escola" aos elevados índices de sucesso escolar) diz respeito ao emprego de muitas estratégias, para facilitar a promoção discente e, conseqüentemente, fazer com que a reprovação se torne, cada vez mais, difícil de acontecer. Nesta perspectiva, os critérios avaliativos foram "afrouxados", no dizer de uma supervisora da escola:

...Como o negócio, agora, é passar para o ano seguinte, sem maiores entraves, então a avaliação foi "afrouxada". Não adianta a opinião da gente. É o sistema que exige isto. Aliás, extrapola-se o próprio sistema, pois agora só se fala em "Pacto para a educação", lançado por Minas e que está sendo levado para os outros estados. Esse pacto só aceita a aprovação. (Supervisora da escola. Entrevista.)¹⁷²

Sobre a questão enfocada, é esta a posição da Diretora do Centro de Qualidade

Total da "SEE":

...Minas está acordando o Brasil para a educação do seu povo e, como reconhecimento disto, Fernando Henrique veio aqui lançar o "Ano nacional de educação". Minas está dando o exemplo de parcerias bem sucedidas e assim

¹⁷¹ Verifica-se assim que os mesmos métodos de incentivação, adotados pelas empresas, são usados na escola, como bem analisa Gentilli, promovendo-se a "mcdonaldização da educação" (Gentilli, 1996). Numa dessas reuniões festivas, a professora vencedora recebeu, de prêmio, R\$ 50,00.

¹⁷² O "Pacto da Educação" foi criado em 31 de janeiro de 1994, através de um documento assinado por representantes de diversas entidades mineiras. O compromisso do pacto é assegurar que a criança seja matriculada e seja bem sucedida na escola, que, por sua vez, deve registrar índices zero de reprovação e evasão escolar. O pacto não visa discutir o projeto pedagógico e a técnica educativa, pois isto é problema da escola, visa formar um nível de consciência de que a educação é da responsabilidade da sociedade civil. A ajuda ao pacto vem de entidades como o "Rotary Club", de alas da maçonaria, de pastorais da Igreja Católica, comerciantes, etc, etc. Além disso, a Unicef e o BEMGE (Banco do Estado de Minas Gerais) também colaboram.

empresários e educadores só visam uma coisa: acabar com o fracasso, o grande problema da educação brasileira. Aprovar é preciso. Por isso, de forma pioneira, implantamos o "CQT", que está acabando com a reprovação. (Diretora do Centro de Qualidade Total da "SEE". Entrevista.)

A pesquisa de campo constatou que foram tomadas também outras medidas, para facilitar o sucesso escolar: regime de dependência, cursos de recuperação paralela (aulas de reforço) e os "estudos autônomos" (antiga segunda época):

...Tudo tem sido feito para acabar com a reprovação. Ressuscitaram até a 2ª época, agora com um nome novo. Colocaram a tal da dependência, só para fazer com que os alunos passem. Fica tão difícil ser reprovado! As aulas de reforço começaram, mas têm tido problemas de continuidade. Parece que, quando as salas ficarem prontas, elas começarão mesmo, e os alunos pagando por elas. (Supervisora escola. Entrevista.)

Assim, conclui-se 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 cidadania¹⁷³ 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.

¹⁷³ Os apologistas do "CQT" se apropriaram de muitos temas e termos usados pelos educadores, entre eles, o de cidadania. Contudo, na perspectiva da concepção neoliberal, o conceito de cidadão é completamente diferente, pois não diz respeito ao direito do indivíduo usufruir de suas prerrogativas civis e políticas.

4.3. Percepções dos Sujeitos da Escola sobre o Fracasso Escolar

A escola Estadual Madre Carmelita, desde sua inauguração, vem registrando altos índices de repetência e de evasão escolar, principalmente no 1º e 2º anos de 2º grau e no "CBA". A repetência na escola atingiu 42%, em 1991, ano anterior à implantação do "CQT", sendo que nas séries supra-citadas, os índices foram ainda mais elevados. Após 4 anos de emprego do "CQT", o índice de repetência escolar da escola caiu para 7%.

Como o objetivo deste trabalho está, sobretudo, centrado no "Ciclo Básico de Alfabetização" (CBA), considera-se importante remontar os índices de fracasso escolar, obtidos nos últimos cinco anos, isto é, desde 1991 (antes da aplicação da nova técnica gerencial), até 1995 (após 4 anos de sua utilização):¹⁷⁴

Índices de Fracasso escolar na Escola (1991-1995), no nível do "CBA"

1991		1992		1993		1994		1995	
E	R	E	R	E	R	E	R	E	R
8%	45%	5%	35%	4%	27%	2%	15%	2%	6%

O quadro estatístico apresentado mostra que, tanto a repetência, quanto a evasão tiveram uma crescente e drástica redução, após a implementação do "CQT".

Nesta última parte do 4º capítulo, procura-se relatar as percepções dos diferentes sujeitos da comunidade da escola, sobre duas questões básicas: causas do fracasso escolar e variáveis que contribuíram para o sucesso escolar, na instituição.

A diretora deu o seguinte depoimento:

¹⁷⁴ As fontes consultadas foram: os "Livros de Resultados finais". Neste quadro, E significa evasão e R, repetência.

...As causas do fracasso escolar estão, principalmente, nas professoras que são mal preparadas e, também, não se empenham muito, não se dedicam, como deviam se dedicar. Também contribui o fato das famílias não terem condições de acompanhar os estudos das crianças, pois não têm cultura nem tempo, nem interesse. Aliás, não têm um espaço em suas casas para as crianças estudarem. A minha escola, hoje, é modelo. Tem manchete em jornal e é citada no livro da Cosete, lá do MEC. Você me pergunta: por que a repetência caiu tanto? Ora, são muitos fatores: uma forma eficiente de gestão (*CQT*); uma infra-estrutura sofisticada, que coloca a escola em pé de igualdade com a escola particular; um grande empenho da direção, professora de qualidade, professores, supervisoras. Não tem mágica não, é apenas o pessoal "vestindo a camisa da escola", para que ela cumpra sua maior missão: acabar com o fracasso escolar. (Diretora da escola. Entrevista.)

Analisando a fala da diretora, percebe-se que ela no início, aponta como responsáveis pelo fracasso causas de origem estrutural e conjuntural; posteriormente, sem que estas fossem resolvidas, num "toque de mágica" soluciona-se o grande problema escolar, graças à adoção de variáveis: de cunho técnico-gerencial (*CQT*); de caráter psicossocial (boa vontade dos professores); e de dimensão físico-material (melhoria física da escola). A professora de qualidade, assim, se posiciona sobre esta questão:

...As causas do fracasso escolar estão nas péssimas condições de vida, em que vivem as crianças. Além disso, muitas têm problemas neurológicos, são diferentes e isto dificulta suas aprendizagens. Além disso, também, pesa a má formação docente e o fato da maioria não se esforçar muito. Quanto aos fatores que levaram ao sucesso da escola, só tem um mesmo, o "*CQT*" e todas as suas técnicas, ferramentas e estratégias. (Professora de Qualidade. Entrevista.)

Verifica-se também, no depoimento da professora de qualidade, uma grande incoerência, uma grande falta de correlação entre as causas do fracasso, por ela apontadas, e a solução para as mesmas.

As supervisoras conseguem se posicionar de uma forma mais articulada e coerente.

Uma delas, assim se expressou:

É muito difícil falar, indicar as causas do fracasso. Mas, entre outras, são fundamentais o despreparo do professor, as suas vexatórias condições salariais que os obrigam, a dar aulas em "n" lugares, como um professor "drogatel". Soma também a carência de supervisores, pois estes profissionais orientam, ajudam no trabalho docente. Somam ainda os fatores ligados ao social-econômico: crianças com deficiências nutricionais, sem ambiente de estudo em casa e que, muitas vezes, têm de trabalhar. Além disso, as famílias das classes menos favorecidas não cobram da escola um ensino melhor, pois só se preocupam que os alunos tenham aula, isto é, que o professor não falte, que não haja greve. Quanto à questão dos fatores que estão determinando o sucesso, sem dúvida são: pobreza dos conteúdos, muita pressão da Secretaria e do "FCO", pressão da diretora para haja mais aprovação, para a escola ganhar mais verbas. Pelo visto, como as causas do fracasso continuam, como nada foi feito para extingui-las ou minimizá-las, conclui-se que o sucesso está sendo forjado e que, conseqüentemente, não existe qualidade de ensino... (Supervisora. Entrevista.)

A outra supervisora respalda a fala da colega:

...Concordo com a minha colega. O que se tem visto, na escola, é muito confete, muito discurso sobre a excelência do "CQT", muita pressão para acabar com a reprovação, mas ação mesmo para atacar, de frente, o problema, isto não tem sido feito. As causas estruturais continuam. Parece que o governo visa é se promover, fazer propaganda, alardeando que Minas saiu na frente, que acabou com o fracasso. (Supervisora da escola. Entrevista.)

A orientadora responsabiliza as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar:

...Para mim, os grandes problemas do fracasso são, mesmo, as deficiências mentais, neurológicas e a preguiça mental das crianças. Além disso, suas famílias não lhes dão segurança, afeto e, assim, elas têm uma auto-estima lá embaixo. Como aprender, então? Quanto aos fatores que estão acabando com o fracasso, está o bom relacionamento entre o pessoal da escola que foi proporcionado pelo "CQT" e, também, as melhorias que ela recebeu. Uma escola equipada, bem montada, faz com que todos os professores e alunos, principalmente, fiquem orgulhosos e trabalhem mais. (Orientadora Educacional. Entrevista.)

Constata-se pelo depoimento da orientadora que ela também faz o discurso da gestão salvadora que, mesmo sem atacar as causas do fracasso, consegue que ele seja resolvido, apenas com o uso do "CQT".

A secretária respondeu às questões assim:

...Acho que as causas do fracasso são muitas. Mas, agora, acredito que uma desorganização, uma falta de hábito de estudar, pode ser a causa mais importante. O aluno vai deixando acumular a matéria e, depois, não tem condições de recuperar. Os "5S" fizeram com que os alunos tivessem consciência de que é preciso ter disciplina, estudar todo dia, com atenção e esforço. Por isso, acho que a melhora foi devido a isto. (Secretária. Entrevista.)

Para a secretária, então, o problema do fracasso pode ser resolvido de uma forma muito simples, isto é, com o uso de técnicas pontuais, que disciplinam e condicionam o estudo e a aprendizagem do aluno. É preciso reconhecer que a secretária tem uma visão coerente, pois a solução tem correlação com as causas do fracasso.

As quatro professoras do "CBA", se posicionaram desta forma sobre o fracasso:

...Nós duas achamos que a repetência tem tudo a ver com as famílias, que não acompanham o estudo dos filhos, que têm muitos problemas que interferem nas suas aprendizagens, não é, colega? A gente vive conversando isto: não adianta a gente pelear aqui, se, em casa, não tem continuidade, não é isto? Agora, a repetência, aqui, tem diminuído. Você pergunta se a repetência acabou? Fala, agora, você, colega. Nós pensamos igualzinho, tanto faz uma, como a outra. Não quer falar? Então deixa eu terminar... A diminuição da repetência é porque a Secretaria, a diretora "tão" acompanhando mais de perto. A professora de qualidade também vive nos lembrando que tem que aprovar; e isto é bom, porque, às vezes, a gente tinha mania de "casca" os alunos, exigir coisas que não têm muita importância... Além disso, a escola toda arrumada, com tantos recursos, incentiva mais todo mundo. (Professoras do CBA. Entrevista.)

...Eu acho que as causas do fracasso estão mais no sistema, que nunca se interessou, na verdade, em resolver os problemas da escola. Passa, também, porque nós não temos tempo de nos dedicar mais, e dinheiro para nos aperfeiçoar. Eu mesma, tenho tanta vontade de fazer uma faculdade! Mas como, se na pública eu não passo, pois lá só entram os ricos e, nas particulares, o dinheiro que ganho não dá para pagar? Agora, saber por que a repetência diminuiu? É por causa da cobrança, das facilidades para passar, da concorrência, da disputa que estão fazendo dentro da escola. (Professora do CBA. Entrevista.)

...As causas do fracasso vêm da penúria que muitas crianças têm em casa. Vêm delas terem de ir para rua vender picolé, "chup-chup", amendoim, etc, etc. Vêm em parte, da Secretaria, que nem contrata mais supervisor, que tanta falta faz para orientar a gente! Vêm desse salário de fome, que não deixa a gente se dedicar mais. Por que a escola conseguiu tanto sucesso? Ah, isto eu sei: cobrança... cobrança... cobrança... e porque a gente desiste de lutar contra a maré. Já que o negócio é aprovar; e já que é isto que eles querem, e só vão avaliar a gente em cima disto; então, vamos fazer a festa! (Professora do CBA. Entrevista.)

As duas últimas professoras entrevistadas, que já lecionam há mais tempo na escola, têm uma visão mais reflexiva e crítica, tanto das causas do fracasso escolar, quanto das estratégias usadas para conseguir extingui-lo.

Quando aos pais, foram entrevistados uma mãe e um pai de alunos do "CBA", cujas opiniões são:

...Os "menino" que "toma" bomba é porque têm cabeça ruim, são "ruim" de cabeça. Tem aqueles também de cabeça "avoadá", que só quer "soltá" pipa, "molecá" pela rua, fazê coisa errada... As "professora" é "tudo boa". A diretora é boa. A escola é danada de boa, então, não tem o que "reclamá". Ela tem tudo, igual a escola de rico! Outro dia, vim a uma reunião e elas "disse" que, na escola, quase não tem mais "pau". É coisa boa! Meu filho, então, vai "passá" todo ano! Pode até "sê" "doutô". (Mãe de aluno do CBA. Entrevista.)

Venho pouco a escola. Mas, quando posso, venho. Estudei pouco, porque tive de trabalhar, mas dou valor à escola. Só fiz até a 4ª, tentei a 5ª, por duas vezes, mas sabe como é, a gente trabalhando o dia inteiro e estudando à noite, não tem jeito mesmo... Por isso, faço tudo "pros" meus filhos "estudá", sem trabalhar. Cobro deles a lição. A mãe não liga muito não. Também, ela tem menos estudo que eu. Eu sei pouco, mas vejo que tenho mais "firmeza" em certas coisas, do que um dos meus filhos, que já estão na 7ª série. Parece que o ensino ficou mais fácil e que ficou mais fácil, também, passar de ano. Isto é bom, pois anima mais os meninos, mas será que depois eles vão "dá" conta de trabalhar num escritório, de fazer um concurso, por exemplo, da polícia, que é bom, mas é danado de apertado? Tenho falado isto nas reuniões, mas ninguém quer ouvir, ninguém concorda comigo. (Pai de alunos da escola. Entrevista.)

A primeira fala deixa transparecer uma posição muito freqüente, entre as mães de crianças da classe trabalhadora, de culpabilizá-las, pelo fracasso escolar, supostamente por serem portadoras de deficiências intelectuais, e de isentar de responsabilidade as professoras, a escola, o sistema. Esta postura, é uma das razões que as leva a não questionar a escola e a não exigir da mesma um ensino de melhor qualidade.

Por outro lado, o depoimento do pai expressa um nível de conscientização e de questionamento muito maior. Ele, apesar do baixo nível de escolaridade, percebe a

decadência, a perda da qualidade do ensino. Está consciente também de que não adianta o aluno ser aprovado, receber um diploma, se não tiver adquirido, realmente, competência e o nível de conhecimento necessário para habilitá-lo a concorrer, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas e impasses vivenciados hoje pela educação, só podem ser entendidos, se analisados à luz do capitalismo contemporâneo, na complexidade das suas dimensões teórica, econômica, social, política e ética.

No âmbito teórico, vivencia-se uma crise da razão,¹⁷⁵ instalada sobretudo a partir da pós-modernidade, que rompe com conceitos e valores já consagrados e instaura uma multiplicidade caótica de princípios que passam a se impor como verdades inquestionáveis, dotados de infalibilidade.

Na área econômica, a crise tem uma grande relação com a decadência do padrão de acumulação e de regulação social, decorrente, sobretudo do processo de transnacionalização do capital e da hegemonia do capital financeiro. Diante deste quadro, que abalou a economia capitalista, passa-se a questionar o Estado-nação e para recompor as taxas de lucro, resgatam-se os princípios do Estado-mínimo, erigindo-se o mercado como o único definidor das relações societárias.

No plano ideológico, difunde-se a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural. Nesta perspectiva, apregoa-se que, com a derrocada do

¹⁷⁵ Assiste-se a um verdadeiro conflito teórico, que se traduz nas seguintes contradições: à objetividade contrapõe-se o subjetivismo narcísico; à continuidade temporal e ao sentido da história contrapõem-se o descontínuo, o contingente e o local; às instituições fundadas na lógica da dominação ou da liberdade contrapõem-se os micro-poderes que disciplinam o social; às categorias gerais (universalidade, objetividade, ideologia) contrapõem-se a diferença, a alteridade, a subjetividade, a contingência, a descontinuidade e a primazia do privado sobre o público. Chauí (1994).

socialismo real, o capitalismo torna-se o grande vitorioso e, assim "decreta-se" o fim da história, das utopias, das ideologias e das classes.

Na dimensão ética, firmam-se os valores de uma ética pragmática, utilitarista e imediatista, fundamentada em princípios hobbesianos, pelos quais todos devem lutar contra todos. Trata-se, então de uma ética que processando e reatualizando o darwinismo social, banaliza a pobreza e naturaliza a miséria e a exclusão social.

Toda essa nova conjuntura que marca a pós-modernidade e é acentuada com a hegemonia do neoliberalismo, reflete-se na educação, produzindo desdobramentos e inflexões que a afetam substancialmente.

Em termos brasileiros, as perspectivas e as esperanças de instauração de uma educação realmente democrática e igualitária, defendida por educadores progressistas e entidades representativas da sociedade civil que foram incorporadas à Constituição de 1988 e à proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷⁶ (L.D.B.E.N.) estão sendo destruídas.

A Constituição de 88 vem sendo esfacelada e expropriada do seu caráter social-democrata, através das muitas reformas que a estão descaracterizando. Por outro lado, o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado e defendido pela maioria dos educadores, é preterido e substituído por outro, afinado com os interesses dos grupos conservadores.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Refere-se ao Projeto Jorge Hage, enviado à Câmara dos Deputados.

¹⁷⁷ Faz-se menção ao Projeto nº 67, de autoria de Darcy Ribeiro, remetido ao Senado Federal e que, com pequenas emendas, foi aprovado, passando a se constituir como a nova "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", Lei 9394/96, promulgada em dezembro de 1996.

A educação então desvincula-se de seus determinantes sócio-políticos e atrela-se ao mercado, transformando-se de uma construção histórica, a uma simples mercadoria. Neste novo ethos educacional, a qualidade assume características próprias, configurando-se em um atributo disponível no mercado de bens educacionais. A educação passa a ser orientada a partir de requisitos e justificativas econômicas e toda redefinição escolar gravita em torno da gestão, da organização do trabalho e da avaliação dos sistemas escolares. São impostos dispositivos centrais de controle que incidem sobre o currículo, a formação de professores e os exames, e promove-se a redução da margem de decisão dos professores sobre o ensino.

De forma mais concreta, estes novos princípios educacionais que promovem uma ruptura com a concepção de educação anteriormente priorizada, tomam forma após o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (P.B.Q.P., 1990) e, especialmente, do Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE, 1990). O primeiro programa objetiva adequar o setor produtivo aos pressupostos, princípios e estratégias do modelo japonês e esta tarefa foi atribuída à Fundação Christiano Ottoni, que também ficou encarregada de elaborar o Plano de Qualidade Total em Educação.

A partir de então, os empresários tornam-se, de forma mais evidente, os novos atores educacionais, passando a determinar as demandas e a fazer exigências ao setor educacional, que se explicitam na definição de metas a serem seguidas pela política educacional: produtividade, qualidade sustentada pela relação custo-benefício e afastamento do Estado do financiamento da educação.

É dentro desta concepção mercantil de educação, que se insere o "Projeto Piloto de Implantação do CQT", proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, que visa aumentar a produtividade do sistema, usando uma nova metodologia de gestão e adotando medidas, tais como: descentralização da administração de rotina dos subsistemas da rede pública; centralização administrativa, especialmente no que se refere à avaliação da produtividade do sistema; estabelecimento de parcerias com as empresas e com os municípios.

Em termos gerais, a pesquisa constatou que na escola pesquisada, a implementação do "CQT" vem se caracterizando: pelo resgate e pelo acirramento da tradição autoritária de gestão escolar; pela descontinuidade do treinamento; pelo baixo nível de satisfação docente para com o seu trabalho; pela precariedade das mudanças organizacionais; pela escassez de reuniões para viabilizar a implantação da nova estratégia; pela resistência de muitos e pela adesão de poucos professores e funcionários; pela descrença em relação à possibilidade de melhoria salarial; pelo entusiasmo, quase que geral, com a parceria feita entre a escola e a empresa; pelo aumento do trabalho em geral; pela precariedade da assistência dada pela "FCO" e pela Secretaria e pelo desentrosamento entre essas duas instituições.

Por outro lado, foram observadas algumas mudanças que alteraram o cotidiano da escola: estabelecimento de uma nova organização do processo de trabalho, com a entrada dos novos agentes educativos (professora de qualidade, consultores da "FCO", funcionários da empresa que adotou a escola); instauração de um processo crescente de privatização do ensino (adoção da escola por uma empresa, cobrança compulsória da "contribuição escolar" e pagamento de aulas de reforço); desvalorização das dimensões teórico-conceitual e político-social da educação; criação de uma nova cultura avaliativa;

acirramento da concorrência e instauração de um clima de animosidade entre os professores; estabelecimento de uma sistemática de padronização; crescimento do trabalho burocrático e do pedagógico; utilização de estratégias e de uma linguagem própria, usadas pelo setor produtivo e transferidas para a escola; modificação radical do "layout" da escola, devido às melhorias em sua infraestrutura.

Em termos mais específicos e diretamente ligados à produtividade, constata-se que ocorreu uma acentuada redução dos índices de fracasso escolar, como se evidencia nestes resultados: a repetência em 1991 gravitava, no total geral da escola, em torno de 42% e no "CBA" atingia 45%; em 1995, reduziu-se para 7% (total geral) e 6% ("CBA").

Contudo, percebe-se que não houve uma melhoria da qualidade do ensino, pois a análise dos depoimentos dos diferentes sujeitos vinculados à escola evidencia que a redução do fracasso escolar foi obtida, devido ao emprego dos seguintes expedientes; grande pressão para a aprovação exercida pela diretora da escola, pela Secretaria de Educação, pela Fundação Christiano Ottoni e pela professora de qualidade; pelo notório aligeiramento e fragilização dos conteúdos; pela cooptação dos professores e pelo aumento da concorrência; pela facilitação dos procedimentos relativos à avaliação discente e, principalmente, pelo atrelamento das verbas aos resultados obtidos em termos da produtividade escolar.

Pode-se afirmar, que os resultados obtidos pela escola estão em plena consonância com os objetivos da política educacional mineira: obtenção do sucesso escolar no plano dos registros, através do emprego de uma técnica de gestão transferida do setor produtivo e vinculação da qualidade aos interesses mercantis.

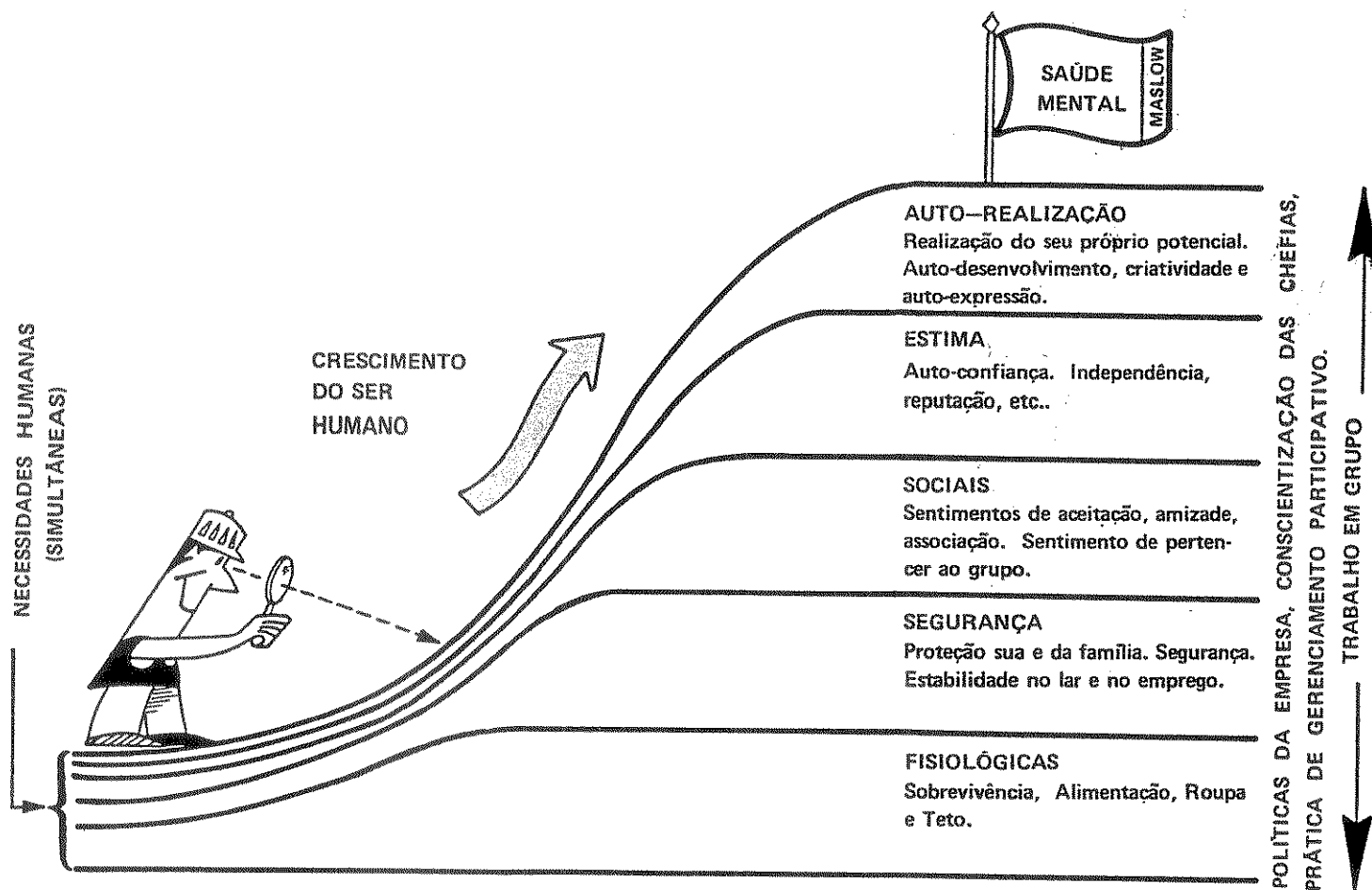
A grande produtividade escolar conseguida, ou melhor, forjada pela escola Madre Carmelita e traduzida em índices muito elevados de sucesso escolar, não garante a qualidade do ensino. A qualidade buscada pelos educadores não pode ser conseguida segundo o receituário neoliberal, expresso na metodologia do "CQT" – uso de uma gestão eficiente; instauração de um sistema global e quantitativo de avaliação; imposição de um currículo pragmático e que não contempla a dimensão político-social; criação de programas de reciclagem docente, via antena parabólica; emprego de modernos recursos tecnológicos –, mas levando em conta e valorizando os agentes principais do processo educativo: professor e aluno.

Reiterando, a qualidade em educação não se efetiva pela melhoria da infraestrutura material, que é necessária mas não suficiente; pelos discursos apologéticos e salvacionistas; pelo envolvimento e cooptação dos professores; pela desvalorização da base teórico-conceitual da educação; pela expropriação e pelo menosprezo do saber docente; pela facilitação e descaracterização da avaliação escolar; e pelo desmonte da educação pública, como vem acontecendo na escola pesquisada.

Finalmente, a qualidade não se articula com a simples adequação e satisfação do binômio linear produtor-consumidor e, muito menos, com a priorização de uma avaliação quantitativa e sem critérios como vem sendo feito na Escola Madre Carmelita. A qualidade buscada pelos educadores críticos, tem a ver com a qualidade social, ou seja, com a qualidade da sociedade que se pretende construir, formada não por consumidores, mas por cidadãos.

ANEXO

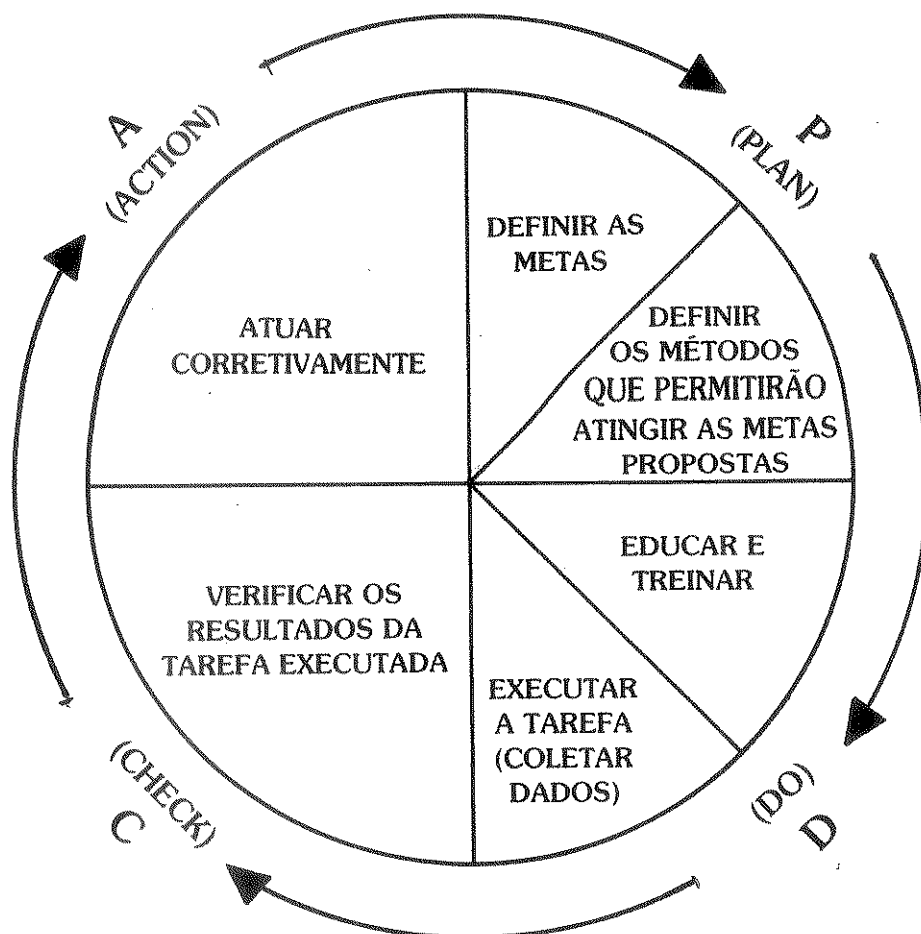
GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES



Pirâmide de Marslow
(Necessidades Humanas)

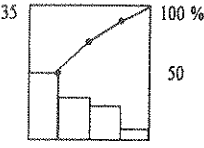
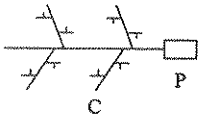
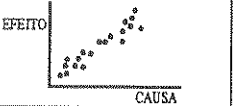
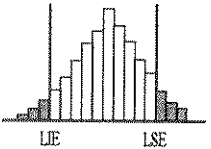
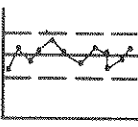


Dimensões da Qualidade



Ciclo do PDCA de Controle de Processos

AS SETE FERRAMENTAS DO CONTROLE DE QUALIDADE

FERRAMENTA	FORMA	O QUE É	QUANDO SE APLICA - MSP PROCESSOS:
ESTRATIFICAÇÃO		Diversas maneiras de se agrupar os mesmos dados, para possibilitar uma melhor avaliação da situação.	1 2
FOLHA DE VERIFICAÇÃO		Planilha para facilitar a coleta de dados.	1 2 3 5 6
GRÁFICO DE PARETO		Diagrama de barras que ordena as ocorrências, da maior para a menor, para hierarquizar o ataque aos problemas.	1 2 6
DIAGRAMA DE CAUSA-E-EFEITO		Diagrama que expressa a série de causas de um efeito (problema).	3 4
DIAGRAMA DE CORRELAÇÃO		Gráfico que representa a relação entre duas variáveis.	3
HISTOGRAMA		Diagrama de barras que representa a distribuição da frequência de uma população.	1 2 3
CARTA DE CONTROLE E GRÁFICOS		Gráficos com limites de controle que permitem o monitoramento dos processos.	1 2 6

As sete ferramentas da Qualidade

DIMENSÕES DA QUALIDADE	WHAT O que medir Itens de controle	WHO Quem deve medir	WHEN Quando medir	WHERE Onde medir	WHY Por que medir	HOW Como medir
Q	* Percentagem de alunos que perderam média, por série * Número de alunos que deixaram a escola, por série	* Coordenador de área * Supervisora Pedagógica	* Logo após o final de cada bimestre * Logo após o final de cada bimestre	Secretaria da Escola	Para garantir a efetividade do ensino	DOC 012/92 (*)
C	* Custo de material didático * Gasto com: - manutenção - complementação da merenda	* Supervisora Pedagógica * Vice-Diretora	* Semestral * Mensal	Secretaria da Escola	Para garantir baixos custos	DOC 005/92
A	* Número de vezes que o horário das aulas deixou de ser cumprido * Número de vezes que o calendário escolar deixou de ser cumprido	* Vice-Diretora * Vice-Diretora	* Semanal * Mensal	Secretaria da Escola	* Para garantir o cumprimento do horário das aulas e o cumprimento do calendário	DOC 023/91
M	Índice de: * Faltas s/justific. * Rotatividade	* Secretária * Secretária	* Semestral * Semestral	Secretaria da Escola	Para garantir o moral da equipe de prof., func. e espec.	DOC 015/92
S	* Índ. de acidentes pessoais (p/os alunos * Índ. de acidentes pessoais (p/prof., func. e espec.)	* Orientador Educacional * Orientador Educacional	* Semanal * Semanal	Secretaria da Escola	* Para garantir a segurança do cliente * Para garantir a seg. da equipe	DOC 001/92

Matriz de Controle - 5W e 1H



Fonte: Imai, 1988:4

KAIZEN (Princípio da Perfeição Contínua)

SUMMARY

The general objective of this report is to hold an inquiry into the use of "Total Quality Control" ("*TQC*") in education, based on a research into a public school in Belo Horizonte, which joins the "Projeto Piloto de Implantação do CQT".

In order to make this research more consistent, it was necessary to track the theoretical, political and ideological fundaments of "TQC", to identify its bases and strategies, and to make inquiries about the ramifications and the consequences concerning its use.

As it is necessary to delimit the research field, this report will deal with elementary school, and more specifically with "Ciclo Básico de Alfabetização" ("CBA").

The main objective of all this report was to analyze how "TQC" contributes to the improvement of educational quality and guarantees school success at the "CBA" level.

From experiences – pieces of information, opinion polls, perceptions – collected both among those who have implemented "TQC", linked to Christiano Ottoni Foundation and to Secretaria de Educação, and those who have experienced the process in that target school, this inquiry has emphasized ethnographic research, because this one apprehends better the multiplicity of senses within the daily life of an educational institution.

The analysis of the results has demonstrated that there was a considerable reduction of school failures in the target school after four years of implementation of

"TQC" and, thus, at the "CBA" level, the failure rate of 45% in 1991 has decreased to 6% in 1995.

However, educational quality has not improved. According to what has been noticed, and based on the statements of different people linked to that target school, the excellent rate obtained has come out not only from Secretaria de Educação, Christiano Ottoni Foundation, the school head and the "TQC" teacher's impositions, but also from the speeding up and weakening of contents, the cooptation of teachers, the increase of competitiveness among them, the facilitation of the evaluation process, and the linking of school funds to rates of promotion.

Key Words: Total Quality Control, failure, school success, neoliberalism, quality, partnership, "Projeto Piloto", redemption.

BIBLIOGRAFIA

01. ABRAMO, L. Novas tecnologias e movimento sindical no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO CESIT. Campinas: IE/UNICAMP, 1988.
02. ABRAMO, L. *Resgate da dignidade: a greve de 1978 em São Bernardo*. São Paulo: USP/SP, 1986. (Dissertação, Mestrado).
03. ACKOYDS, S. et al. The japonisation of british. *Industrial Relation*, London, v.19, p.12-15, 1988.
04. ADORNO, T.S. *Tempo livre*. Frankfurt: Suhrkamp, 1969.
05. AGLIETA, M. *Regulación y crisis del capitalismo*. México: Siglo Veintiuno, 1979.
06. ALLIEZ, E. Estilhaços do capital. In: ALLIEZ, E., FEHER, M. *Contratempo: ensaio sobre algumas metamorfoses do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
07. ALMEIDA JÚNIOR. *E a escola primária?* São Paulo: Nacional, 1967.
08. ALMEIDA JÚNIOR. Promoção automática no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.36, 1950.
09. ALMEIDA JÚNIOR. Repetência ou promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.27, p.3-15, 1967.
10. ALVES, N. *Formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1992.
11. AMORIM, A.B. Neoliberalismo: o estado máximo para o capital. *Plural*, São Paulo, v.3, n.5, p.40-52, dez. 1990.
12. ANDERSON, P. Além do neoliberalismo. In: SANDER, E., GENTILLI, P. *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
13. ANDERSON, P. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. Porto: Afrontamento, 1976.
14. ANDERSON, P. *A crise do marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
15. ANDERSON, P. *O fim da história: de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
16. ANDRÉ, M. Cotidiano escolar e prática sócio-pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, n.53, p.20-29, 1992.
17. ANNUNZIATO, F. *Fordismo nella critica di Gramsci e nella statunitense contemporanea*. Itália: MIG, 1989.
18. ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? as metamorfoses no mundo do trabalho e as dimensões da crise do sindicalismo*. Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese, Livre Docência)
19. ARAPIRACA, J.O. *A Usaid e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. São Paulo: Cortez, 1982.

20. ARAÚJO, M.M. Pedagogia da qualidade total: o novo modo conservador de organização do educação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Florianópolis: CED/UFSC, 1996.
21. ARROYO, M.G. O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília, n.53, p.30-44, jan./mar. 1992.
22. ARROYO, M.G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
23. BAETHGE, M. Novas tecnologias, perspectivas profissionais e autocompreensão cultural: desafios e formação. *Educação e sociedade*, Campinas, n.28, p.42-56, dez. 1989.
24. BARBOSA, E.F. *A implantação da qualidade total*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1994.
25. BARBOSA, E.F. et al. *Gerência de qualidade total na educação*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1993.
26. BARTLETT, L., KNIGHT, J., LINGARD, D. Restructuring teacher education in Austrália. *Journal of Sociologia of Education*, n.13, p.19-26, 1992.
27. BAUDELLOT, L., ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1979.
28. BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1993.
29. BELL, D. *O fim da ideologia*. Brasília: Edunb, 1980.
30. BERGER, P., LUCKMANNIT, T. *A contrução social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
31. BERNARDES, Roberto. Trabalho e centralidade de uma categoria analítica. *São Paulo em Perspectiva*, v.1, n.8, p.37-40, 1994.
32. BIANCHETTI, R. G. *As raízes do mundo neoliberal e as políticas educacionais no interior das políticas públicas*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1992. (Dissertação, Mestrado)
33. BLACKBURN, R. *Depois da queda o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
34. BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: EDUNB, 1992.
35. BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
36. BORON, A.A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SANDER, E., GENTILLI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
37. BOURDIEU, P. *Distinction*. Cambridge: Harvard Universidade Press, 1984.
38. BOURDIEU, P., PASSERON. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

39. BOYER, R. *La flexibilité du travail en Europe*. Paris: la decou vert, 1986.
40. BOYER, R. *New technologies and employment in the 1986: from science and technology to macroeconomic modelling*. Paris: E. Premap, 1986.
41. BRAGA, M.A. *Educação, ciência, tecnologia e produção: a educação científica como ideologia na formação dos trabalhadores técnicos*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1991. (Dissertação, Mestrado)
42. BRANDÃO, M. A. L. Qualidade e capital simbólico. *Revista de Administração*, São Paulo, v.29, n.2, abr./jun. 1994.
43. BRANDÃO, Zaia et al. Evasão, repetência no Brasil. In: PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
44. BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Congresso nacional, 1988.
45. BRASIL. Ministério da Educação. *Programa setorial de ação do Governo Collor na área de educação*. Brasília, 1990.
46. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Nacional de Teleeducação: Plano Nacional de Tecnologia Educacional*. Brasília: MEC/Prontel, 1973.
47. BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Plano de qualidade total em educação (PQTE)*. Brasília, 1990.
48. BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, 1994.
49. BRASIL. Ministério da Saúde. *Projeto minha gente*. Brasília, 1991.
50. BRASIL. Presidência da República. *Brasil novo*. Brasília, 1989.
51. BRASIL. Secretaria de Ciência e Tecnologia. *A política brasileira de ciência e tecnologia (PBQP)*. Brasília, 1990.
52. BRAVERMAN, A. *Trabalho e capital monopolista; a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
53. BRYAN, N. *Educação e processo de trabalho*. Campinas: FAE/UNICAMP, 1983. (Dissertação, Mestrado)
54. BURAWOY, M. *Manufacturin consent*. London: Verso, 1979.
55. BURAWOY, M. *Politics of production*. London: Verso, 1995.
56. BURAWOY, M. A transformação dos regimes fabris no capitalismo avançado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.13, p.29-50, jun. 1990.
57. CAMPOS, R.C. *A luta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo: Loyola, 1989.
58. CAMPOS, V.F. *Controle de qualidade total no estilo japonês*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottonin, 1992.
59. CAMPOS, V.F. *Gerência de qualidade total; estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1990.

60. CARDOSO, Fernando Henrique. Discurso proferido por ocasião de sua visita ao México. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 abr. 1996.
61. CARDOSO, O. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.35, p.30-39, 1979.
62. CARNOY, M., LEVIN, H. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.
63. CARVALHO, R. Q. *Tecnologia e trabalho industrial*; as implicações sociais da automação microeletrônica na indústria automobilística. São Paulo: L&PM, 1987.
64. CARVALHO, R. Q., SCHIMITZ, H. *O fordismo está vivo no Brasil*. São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, 1990.
65. CASTRO, C. M. A escola e as novas tecnologias. *Revista Dois Pontos*, Belo Horizonte, v.1, n.11, p.7-10, out. 1991.
66. CASTRO, R. P. *As questões da qualificação e da educação e a nova base técnica do capitalismo*. São Carlos: UFSCAR, 1992.
67. CASTRO, R. P. Tecnologias, trabalho, educação. *Cadernos da ANPED*, Belo Horizonte, n.6, p.22-28, out. 1994.
68. CASTRO FILHO, R. Lourenço. *Controle estatístico de qualidade*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1964.
69. CHAUI, M. Vocação política e vocação científica da Universidade. *Revista Educação Brasileira*, v.15, n.31, p.11-26, 2. sem. 1994.
70. CLEGG, S. Readings S. *Capitalism in contrasting cultures*. Londres: W. Gruyton, 1990.
71. COLLARES, C. Maria A. Diagnóstico da medicalização do processo de ensino. *Em Aberto*, Brasília, n.53, jan./mar. 1992.
72. CORAGGIO, O.J.L. Las corrientes de descentralización en America Latina. *Contexto & Educación*, Ijuí, n.25, p.30-38, jan./mar. 1992.
73. CORIAT, A. *L'atelier et le chronom tre*: essai sur le taylorisme, le fordisme et la production de masse. Paris: Cristian Bourgois Editeie, 1979.
74. CORIAT, A. Automação programável, novas formas e conceitos de produção. In: SCHIMITZ, H. S., CARVALHO, R. Q. (Orgs.) *Automação, competitividade e trabalho*: a experiência internacional. São Paulo: Hucited, 1988.
75. CORIAT, A. Ohno e a escola japonesa de gestão; um ponto de vista de conjunto. In: HIRATA, Helena (Org.) *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.
76. CORIAT, A. *Pensar o avesso*; o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
77. CORIAT, A. *A revolução do robôs*; o impacto sócio-econômico da automação. São Paulo: Busca Vida, 1989.

78. CUNHA, Daise M. *Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle de qualidade total*. Belo Horizonte: UFMG, 1995. Belo Horizonte: UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado)
79. CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1968.
80. CURY, J. R. *Educação e contradição*; elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação. São Paulo: Cortez, 1981.
81. CURY, J. R. O público e o privado na educação brasileira. *Estado e educação*. Campinas: Papirus, 1992. (Coletanea CBE)
82. CURY, J. R. O público e o privado na educação brasileira. In: MELLO, G. W. (Org.) *Estado e educação*. Campinas: Papirus, 1992.
83. DAHAL, R. *Poliarchy, participation and opposition*. Newteaven: Yale University, 1971.
84. DALE, R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
85. DANIELLOU, F., LAVILLE, A., TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v.17, n.68, p.7-13, out./nov. 1989.
86. DEMING, W. E. *Qualidade; a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1992.
87. DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Autor Associados, 1995.
88. DEMO, Pedro. *Desafios modernos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
89. DURKHEIM, E. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés, 1980.
90. EDUCAÇÃO e novas tecnologias. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 jan. 1996. p.8
91. EDWARDS, R. *Conflict at work*. New York: Basic Books, 1990.
92. ENQUITA, M. F. La economia y el discurso sobre la educacion. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.34, p.27-43, dez. 1989.
93. ENQUITA, M.F. *A face oculta da escola*; educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
94. ENQUITA, M.F. Tecnologia e sociedade; a ideologia da racionalidade técnica do trabalho e da educação. In: SILVA, T. T. (Org.) *Trabalho, educação e prática social*: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
95. ESCRIVÃO, F. E. *CCQ e just-in-time*; uma análise integrada. São Paulo: PUC/SP, 1987. (Dissertação, Mestrado)
96. ESTABLET, Boudelot. A escola. *Tempo Brasileiro*, n.35, p.93-125, 1974.
97. FAGUER, J. P. Le Baccalaureat "E" et le mythe du technicien. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 105, déc., 1994.

98. FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Livre para crescer*; uma proposta para um Brasil moderno. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1996.
99. FERNANDES, L. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: PÓS-NEOLIBERALISMO; as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
100. FERRARI, A. R. Atendimento escolar básico e problemas de diagnóstico. In: BECKER, M. S. et al. *Escola básica*. Campinas: Papirus, 1994.
101. FERRARI, A.R. Fatores escolares e não escolares do rendimento do 1o. grau. *Estudos Leopoldinenses*. São Leopoldo, v.4, n.12, p.29-37, 1982.
102. FERRARI, A.R. Pré-escola para salvar a escola? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.4, n.12, p.29-37, set. 1982.
103. FERREIRA, C. et al. Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. *Cadernos do CESIT*, Campinas, n.4, abr. 1991.
104. FERRETI, C. J. (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
105. FIDALGO, F. S. Qualidade, novas tecnologias e educação. In: FIDALGO, F. S. & MACHADO, L. R. (Orgs.) *Controle de qualidade total*; uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
106. FINKEL, S. M. El capital humano; concepto ideológico. In: LABARCA, G. (Org.) *La educación burguesa*. México: Nueva Imagem, 1977.
107. FLETCHER, P. R. A repetência no ensino de 1o. grau; um problema negligenciado da educação brasileira, uma análise preliminar e sugestão para avaliação adicional. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.3, n.1, p.10-41, jan./jun. 1985.
108. FLETCHER, P.R., CASTRO, C.M. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1o. grau. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.11, n.1, p.32-42, jan./jun. 1986.
109. FLEURY, A. Análise a nível das empresas dos impactos da automação sobre a organização produtiva e do trabalho. In: SOARES, M. S. (Org.) *Gestão de empresa*: automação e competitividade. Brasília: ipea/iplan, 1980.
110. FLEURY, A. Novas tecnologias, capacitação tecnológica e o processo de trabalho: comparação entre o modelo japonês e o brasileiro. In: HIRATA, Helena (Org.) *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.
111. FLEURY, M., FISCHER, R. *Processos e relações do trabalho no Brasil*. São Paulo: Atlas, 1983.
112. FLEYSSINET, M. Formas sociais de automação e experiências japonesas. In: HIRATA, H. (Org.) *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.

113. FLEYSSNET, M. Paradgmas tecnológicas e políticas de gestão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PADRÕES TECNOLÓGICOS E POLÍTICAS DE GESTÃO. *Anais*. São Paulo: USP/UNICAMP, 1989.
114. FOGAÇA, A. SALM, C. *Qualificação e competitividade*. Rio de Janeiro: IV Fórum Nacional, 1994.
115. FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação. In: GENTILI, P. (Org.) *Educação e a crise da pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
116. FONSECA, M. O Banco Mundial e educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
117. FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.
118. FOURTADO, A. (Org.) *Capacitação tecnológica, política industrial e competitividade: uma abordagem setorial e por empresas e líderes*. Campinas: IPEA, 1992.
119. FRANKLIN, B. M. *Technological models and curriculum; subjects for study lewes*. New York: Fatma Press, 1985.
120. FRANZOI, N. L. *O modelo japonês e o conhecimento informal do trabalhador no chão da fábrica*. Porto Alegre: UFRS, 1991. (Dissertação, Mestrado)
121. FREEDMAN, D. *The misunderstood mirade: industrial development and political change in Japan*. New York: Cornell University Press, 1987.
122. FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1979.
123. FREITAG, B. *Nova república: um balanço*. Porto Alegre: L&PM, 1986.
124. FREITAS, L.C. Conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: COLETÂNEA CBE; escola básica. Campinas: Papirus, 1992.
125. FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
126. FREITAS, L.C. Neotecnisismo e formação do educador. In: ALVES, N. *Formação do educador*. São Paulo: Cortez, 1992.
127. FREITAS, M.A. *Conceitos básicos de gerência de qualidade total*. Belo Horizonte: Christiano Ottoni, 1992.
128. FREUD, S. O mal estar na civilização. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
129. FREURY, A., HUMPHEY, J. *Recursos humanos e difusão e capacitação de novos métodos para a qualidade no Brasil*. Brasília: IPEA, 1992.
130. FRIDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Abril Cukltural, 1984.
131. FRIDMAN, M. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
132. FRIEDMAN, G.O. *Trabalho em migalhas*. São Paulo: Perspectivas, 1987.
133. FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

134. FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
135. FRIGOTTO, G. *Trabalho e conhecimento; dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo; Cortez, 1989.
136. FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.
137. FUNDAÇÃO CHRISTIANO OTTONI. *Relatórios da implantação do CQT nas escolas do Plano Piloto; 1992-1995*. Informe da qualidade total, Belo Horizonte, ago./out. 1994.
138. GABOR, Andrea. *O homem que descobriu a qualidade*. São Paulo: Qualitymark, 1994.
139. GANDINI, Raquel P.C. *O público e o privado; trajetórias e contradições da relação do Estado e educação*. Estado e educação. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE)
140. GATTI, A. *A reprodução na 1ª série do 1º grau; um estudo de caso*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.33, p.3-13, ago. 1971.
141. GENTILI, P. *Poder econômico, ideologia y educacion*. Buenos Aires: Minmo y D'Avila, 1990.
142. GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão; crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
143. GENTILI, P., SILVA, T.T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação; visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
144. GHIRALDELLI, P. *Pedagogia e luta de classes*. São Paulo: PUC/SP, 1990. (Tese, Doutorado)
145. GLASSER, M. *The quality school, managing students without coercion*. New York: Harper Collins, 1991.
146. GODOY, J.M. *Qualidade total; quem ficar fora não poderá competir*. Dois Pontos, Belo Horizonte, v.2, n.14, p.5-9, dez. 1992.
147. GOHN, M.G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
148. GOMES, Hélio. *Ferramentas gráficas da qualidade*. Belo Horizonte: Sistema Pitágoras de Ensino, 1992.
149. GORZ, A. *Adeus ao proletariado; para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
150. GORZ, A. *Estratégia operária e neocapitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
151. GOUNET, T. *Luttes concurrentielles et stratégies d'accumulation dans l'industrie automobile*. *Etudes Marxistes*, Bélgica, n.10, 1991.
152. GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

153. GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
154. GUIA NETO, W. S.N. A realidade da educação em Minas Gerais. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO; *A hora da chamada*. Belo Horizonte: ALMG, 1991.
155. HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
156. HABERMAS, J. *Mudança estrutural na esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
157. HABERMAS, J. A nova transparência. São Paulo. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 1987.
158. HABERMAS, J. *Para a construção do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
159. HABERMAS, J. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
160. HABERMAS, J. O significa o socialismo hoje? *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 1991.
161. HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Dom Quixote, 1990.
162. HALLOWEL, J. H. *The decline of liberalism as an ideology*. London: P. Kegan, 1986.
163. HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
164. HAYEK, F. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
165. HAYEK, F. *O desemprego e a política monetária*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1985.
166. HAYEK, F. *Fundamentos da liberdade*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1985.
167. HAYEK, F. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
168. HIRATA, H.S. Da polarização das qualificações ao método de competência. In: FERRETI, C.J. (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação*; um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
169. HIRATA, H.S. Formação na empresa, educação escolar e socialização familiar; uma comparação Brasil-França-Japão. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, v.10, dez. 1988.
170. HIRATA, H.S. Receitas japonesas, realidade brasileira. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v.2, n.2, p.61-63, 1993.
171. HIRATA, H.S. Tecnologia, organização do trabalho e condições do trabalhador; dois estudos de caso com enfoque quantitativo. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 15, Caxambu, 1991.
172. HIRATA, H.S. (Org.) *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.

173. HIRATA, H.S., ZARIFAN. *Force et fragilité du modele japonais*. Paris: Mensul, 1990.
174. HOBSBAWN, E. Adeus a tudo aquilo. In: BLACCKBURN, R. *Depois da queda; o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
175. HOBSBAWN, E. A crise da ideologia; liberalismo e socialismo. *Revista Carta Brasília*, Brasília, n.1, p.142-150, 1992.
176. HOBSBAWN, E. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
177. HOBSBAWN, E. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
178. HOBSBAWN, E. *História do marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
179. HOBSBAWN, E. *Mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
180. HUMPHREY, J. Adaptando o modelo japonês ao Brail. In: HIRATA, H. (Org.) *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.
181. HUMPHREY, J. *A fábrica moderna, cultura e política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
182. HUMPHREY, J. *Japanese methods and changing position of direct production workers; cuidence from Latin America*. Brington Univeristy of Sussex, 1991.
183. HUMPHREY, J. Novas formas de organização do trabalho na indústria; suas implicações para o uso e controle da mão de obra no Brasil. In: PADRÕES tecnológicos e políticas de gestão; comparações internacionais. São Paulo: USP/UNICAMP, 1990.
184. IMAI, M. *Kaisen; a estratégia para o sucesso competitivo*. São Paulo: IMAN, 1988.
185. INSTITUO EUVALDO LODI. Sistema CNI. *Cadernos do IEL*, Rio de Janeiro, v.1, 1991.
186. INSTITUTO HERBERT LEVY. *Ensino fundamental e competitividade empresarial; uma proposta para a ação do governo*. São Paulo: IHL, 1992.
187. ISHIKAWA, K. *Controle de qualidade total*. Rio de Janeiro: Campos, 1991.
188. JOFFILY, B. Uma revolução que desafia os sindicatos. *De fato*, São Paulo, n.2, p.14-23, dez. 1993.
189. JURAN, J.M., GRYNAL, F. M. *Controle de qualidade, conceitos, políticas e filosofia da qualidade*. São Paulo: McGraw Hill, 1991.
190. KANO, N. Business management and TQC. In: SEMINÁRIO AOB/BDMG, 1991.
191. KAPLINSKY, R. *Reestruturing the capitalist labour process*. Londres: Economics, 1989.
192. KATZ, J. *Importância de tecnologia, aprendizagem y industrializacion dependiente*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1976.

193. KEYNES, John M. *Teoria geral do emprego do júrus e da moeda*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
194. KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
195. KURZ, R. *A volta de Potemkim*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
196. LABARCA, G. (Org.) *La educación burguesa*. México: Nueva Imagem, 1977.
197. LAVIN, S. Políticas de qualidade e de equidade no processo de construção da democracia; riscos e potencialidades. In: PAIVA, V. (Org.) *Transformação produtiva e equidade; a questão do ensino básico*. Campinas: Papirus, 1994.
198. LEBORGNE, D., LIPIETZ, A. *Flexibilidade defensiva ou flexibilidade ofensiva; os desafios das novas tecnologias e da competição mundial*. São Paulo: Hobel, 1990.
199. LEITE, M. Inovação tecnológica, emprego, qualificação na indústria mecânica. In: SEMINÁRIOS DE PADRÕES TECNOLÓGICOS, EMPREGO, QUALIFICAÇÃO NA INDÚSTRIA BRASILEIRA. *Anais*. São Paulo: USP/UNICAMP, 1989.
200. LEITE, M. O modelo sueco de organização do trabalho. In: LEITE, M., SILVA, R.A. (Org.) *Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência*. São Paulo: IGLU/ILDES/LABOR, 1990.
201. LEITE, M. *Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional; tendências e perspectivas na indústria mecânica*. 1993. (Mimeo)
202. LEITE, M. *A vivência operária da automação microeletrônica*. São paulo: USP, 1990. (Tese, Doutorado)
203. LEMOS, C. Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.7, p.75-89, jan./abr. 1985.
204. LEVIN, H.R. (Org.) *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.
205. LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1974.
206. LUBBEN, R. F. *Just-in-time: uma estratégia avançada de produção*. São Paulo: McGraw Hill, 1989.
207. MACHADO, L.R. *Educação e os desafios das novas tecnologias*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1992.
208. MACHADO, L.R. Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora. In: TRABALHO e educação. Campinas: papirus, 1992.
209. MACHADO, L.R. *Pedagogia fabril e qualificação do trabalho; modificações educativas do realinhamento industrial*. Belo Horizonte: UFMG, 1995. (Tese, Professor Titular)
210. MACHADO, L.R. *Politecnia; escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

211. MACHADO, L.R. Recursos humanos com qualificações sólidas. *Cadernos de Recursos Humanos*, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.18-42, 1993.
212. MACHADO, L.R. Sociedade industrial x sociedade tecnizada; mudança no trabalho, mudança na educação? *Universidade e Sociedade*, Brasília, n.5, p.15-27, 1993.
213. MACHADO, L.R., FIDALGO, F.S. *Controle de qualidade total; uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
214. MANFREDI, S. M. *Lavoro e intelligenza nell'età microelettronica*. Milano: Presenze/Feltrineli, 1984.
215. MANILLA, J.M. Reflexiones en torno a la calidad de la educación. *Revista de Educacion Superior*, Buenos Aires, v.18, n.4, 1989.
216. MARLON, A. *Motivation and personality*. New York: harper, 1970.
217. MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
218. MARX, K. *Capítulo inédito de O Capital*. Porto: Escorpião, 1975.
219. MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
220. MARX, K., ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
221. MARX, Roberto. Organização do trabalho na indústria automobilística do século. *São Paulo em Perspectiva*, São Pauto, v.8, n.1, p.17-28, 1994.
222. MELLO, G.N. Autonomia da escola; possibilidades, limites e contradições. In: MELLO, G.N. et al. *Estado e educação*. Campinas: Papirus, 1992.
223. MILITÃO, M. N. S. A reforma do ensino técnico. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 0, p. 119-131, 1996.
224. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Colegiado em revista; a participação e a democratização do dia-a-dia da Escola*. Belo Horizonte, 1992.
225. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Conteúdos básicos; ciclo básico de alfabetização à 4a. série do ensino fundamental: matemática e ciências*. Belo Horizonte, 1993.
226. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Conteúdos básicos; ciclo básico de alfabetização à 4a. série do ensino fundamental: português, história, geografia*. Belo Horizonte, 1993.
227. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Manifesto de lançamento do pacto de Minas pela educação*. Belo Horizonte, 1994.
228. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Para melhorar a escola por inteiro, é preciso melhorar a escola por parte*. Belo Horizonte, 1993.
229. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Plano decenal de educação*. Belo Horizonte, 1993.

230. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Programa de qualidade total*. Belo Horizonte, 1992.
231. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Programa municipal em educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1994.
232. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Programa pró-qualidade*. Belo Horizonte, 1993.
233. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Qualidade em educação; redefinição das atividades dos pedagogos nas escolas de rede estadual de ensino*. Belo Horizonte, 1992.
234. MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Sugestões e esclarecimentos; gestão da escola*. Belo Horizonte, 1993.
235. MODELO japonês no Brasil. *Exame*, São Paulo, 1994.
236. MODEN, Yasuhiro. *Sistema toyota de produção*. São Paulo: Iman, 1984.
237. MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
238. MORISHIMA, M. *Capitalisme et confucionisme*. Paris: Flamacion, 1977.
239. NA LIBERDADE; considerações sobre o governo representativo. Rio de Janeiro: Record, 1990.
240. NAGLE, J. *A reforma e o ensino*. São Paulo: EDART, 1976.
241. NEIVA, E. Qualidade total no Pitágoras. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v.15, p.7-9, out. 1993.
242. NETTO, J. Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1993.
243. NEVES, L.M.W. *Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais nos anos 90*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.
244. NEVES, M. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho humano e a qualificação profissional. In: TRABALHO e educação. Campinas: Papirus, 1992.
245. NEVES, M. *As trabalhadoras de Contagem: uma história, outra, uma outra história*. São Paulo: USP, 1992. (Tese, Doutorado)
246. NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, T.T. (Org.) *Trabalho e educação e prática social; por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
247. NOVA realidade no trabalho. *Exame*, São Paulo, 1995.
248. NOVAS perspectivas da indústria nacional. *Revista Exame*, São Paulo, v.27, n.14, 1994.
249. NOVO perfil do trabalhador. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 jan. 1996. p.8
250. OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

251. OFFE, C. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
252. OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuições à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.35, p.18-26, 1990.
253. OLIVEIRA, F. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. *Boletim da ANPED*, Porto Alegre, v.12, n.12, 1993.
254. OLIVEIRA, F. Neoliberalismo a brasileira. In: PÓS NEOLIBERALISMO: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
255. OLIVEIRA, F.A. A economia política da social-democracia. *Revista da USP*, n.20, p.136-152, 1992.
256. OLIVEIRA, F.A. *O elo perdido*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
257. OLIVEIRA, F.A. O surgimento do anti-valor. *Novos Estudos CEBRAP*, n.22, p.8-28, out. 1988.
258. OLIVEIRA, M.A.M. *O ensino de filosofia no 2. grau da escola brasileira: um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. (Dissertação, Mestrado)
259. OLIVIER, W., WILKINSON, B. *The japonisation of british industry*. Londres: Blackweol, 1988.
260. OSAWA, Machico. *Transformação estrutural e relações industriais no mercado de trabalho japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.
261. OTTONE, E. Educação e conhecimento: eixo de transformação da produção com equidade - uma visão de síntese. In: PAIVA, V. (Org.) *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas: Papirus, 1994.
262. OUCHI, N. *Teoria Z: como as empresas podem enfrentar o modelo japonês*. São Paulo: Nobel, 1986.
263. PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
264. PATTO, M.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
265. PENIN, Sônia T.S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.2, n.3, jan./mar. 1992.
266. PEREIRA, I. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo; pioneira, 1976.
267. PINO, A. *Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania*. Campinas: Papirus, 1992.
268. PIORI, M.J., SABEL, C. *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. Nova York: Basic-Books, 1984.
269. POBREZA humana. *Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 maio 1996.

270. PÓVOA, F. L., MACEDO, A. *Glossário da qualidade total*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1994.
271. PROGRAMA leva empresas a adotar escolas. *Estado de São Paulo*, São Paulo, 23 out. 1996. Caderno A, p. 8.
272. RAMOS, A. *A criança problema*. São Paulo: Nacional, 1939.
273. RAMOS, Cosete. *Excelência na educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
274. RAMOS, Cosete. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
275. RIBEIRO, Sérgio C. A pedagogia da repetência. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.19, p.13-20, nov./dez. 1990.
276. ROMANELLI, O. de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
277. ROSSI, W. *Capitalismo e educação*. São Paulo: Cortez, 1978.
278. SÁ, Nicanor. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p.20-29, maio 1986.
279. SABATO, J.S., McKENZIE, M. Tecnologia e estrutura produtiva. *J.P.T.*, São Paulo, n.10, p.20-28, 1981.
280. SALERMO, N.S. *Flexibilidade, organização e trabalho operário: elementos para uma análise da produção na indústria*. São Paulo: USP, 1991. (Tese, Doutorado)
281. SALERMO, N.S. *Reestruturação industrial e novos paradigmas da produção: tecnologia, organização e trabalho*. São Paulo: USP/DIEESE, 1992.
282. SALERMO, N.S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, C. J. (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
283. SALM, C. *Cenários da indústria brasileira e da formação profissional*. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1989.
284. SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo; Brasiliense, 1990.
285. SALM, C. *Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação*. Campinas: Papirus, 1994.
286. SALM, C.; FOGAÇA. *A modernização industrial e a questão dos recursos humanos*. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1992.
287. SAVIANI, D. Neoliberalismo ou pós neoliberalismo? *Estado e Educação*. Campinas: Papirus, 1994.
288. SAVIANI, D. *Sobre a concepção da politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.
289. SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, n.22, p.27-35, 1994.

290. SAYER, A. New developments in manufacturing: the just-in-time. *Capital & Class*, n.30, p.43-72, 1989.
291. SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
292. SCHAFF, A. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1969.
293. SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
294. SCHEWART, W. *The economic control of manufactured product*. New York: American Society for Quality Control, 1981.
295. SCHMITZ, H., CARVALHO, K. *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Hucitec, 1988.
296. SCHNEIDER, D. *Alunos excepcionais; um estudo de caso de desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
297. SCHONBERGER, R. *Técnicas industriais japonesas; 9 lições sobre a simplicidade do poka-yoke*. São Paulo: pioneira, 1972.
298. SCHULTZ, Z.C. Déficit escolar no ensino primário e suas implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.49, p.109-119, jul./set. 1968.
299. SCHULTZ, Z.C. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
300. SCHWART, G. Nasce o toyotismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 dez. 1990.
301. SEGUIN, A. L. *Rapport sur peducations des enfants nourmaux et anormaux*. Paris: Edition Sociates, 1982.
302. SERVIÇO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS. *Relatório 1990-1991*. Rio de Janeiro: SENAI, 1992.
303. SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: Cortez, 1988.
304. SEWELL, G., WILKINSON, B. Surveillance, discipline and just-in-time process. *Sociologie*, New York, n.22, maio 1992.
305. SHINGO, S. *Study of Toyota production system; from the industrial enginnering point of view*. Toquio: Japan Management Association, 1981.
306. SHIROMA, E. *Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão; a educação da força de trabalho*. Campinas: Unicamp, 1993. (Tese, Doutorado)
307. SILVA, E. B. *Labour and techonology in car industry: Ford strategies in Britain and Brasil*. Londres, 1988 (Tese, Doutorado)
308. SILVA, J. M. *Conceitos para redescobrir o gerenciamento*. Belo Horizonte: FCO, 1992.
309. SILVA, T.T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A.A., SILVA, T.T. (Orgs) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

310. SILVA, T.T. *Teoria educacional crítica em termos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
311. SILVA, T.T. *Trabalho, escola e ideologia; Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
312. SILVA, T.T. (Org.) *Trabalho, educação e prática social; por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
313. SKRABEC, B. *Técnicas industriais japonesas*. São Paulo: Pioneira, 1990.
314. SMITH, A. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza*. Lisboa: Almedina, 1981.
315. SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes, 1981.
316. SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
317. SOBRINHO, J. S. Avaliação institucional: experiência da Unicamp: condições, princípios e processos. *Proposições*, Campinas, v.6, n.1, mar. 1995.
318. SOUZA, M. J. S. *O IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.
319. STARLING, Sandra. *Ajuste ou desajuste?* Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
320. TEIXEIRA, N. C. A qualidade total na escola pública de Minas Gerais. In: FÓRUM INTERNACIONAL DA EXCELÊNCIA NA EDUCAÇÃO. *O desafio da qualidade total*. Brasília: Ministério da Educação, 1993.
321. THOMPSON, Victor. *A moderna administração*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967.
322. TOFLER, A. *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1973.
323. TOLEDO, C. J. Qualidade, estrutura de mercado e mudança tecnológica. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, n.30, p.33-44, jul./set. 1990.
324. TOLEDO, C. J. *Qualidade industrial: conceitos, sistemas, estratégias*. São Paulo: Atlas, 1987.
325. TOLLIDAY, Zeitein. *The automobile industry and its workers*. Londres: Poly, 1986.
326. TOURAINE, R. *Que es la democracia?* Buenos Aires: Fondo de la Cultura, 1994.
327. TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.
328. VASCONCELOS, E. Inovação tecnológica no Japão. *Revista de Administração*, São Paulo, v.28, n.1, p.25-35, jan./mar. 1993.
329. VIGEVANI, T. et al. *Liberalismo e socialismo; velhos e novos paradigmas*. São Paulo: EDUSP, 1995.
330. VILAS BOAS, S., SILVA, P.A. *Círculos de controle de qualidade*. Rio de Janeiro: Manuais do CNI, 1989.
331. WEREBE, M.J.G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

332. WOOD, S. Capitalismo y emancipación humana. *Revista el Ciclo por Assalto*, Buenos Aires, n.4, p.24-39, 1992.
333. WOOD, S. *The degradation of work?* London: UNWIN-Hyman, 1989.
334. WOOD, S. O modelo japonês em debate; pós fordismo ou japonização do fordismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n.7, p.29-43, out. 1995.
335. XAVIER, A.C.R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a questão da qualidade total nas escolas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.26, n.101, jul./ago. 1991.
336. XAVIER, A.C.R., SILVA, L.C.E. O primeiro ano de política educacional do Governo Collor. *Página Aberta*, São Paulo, 1992.
337. XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*; a construção do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1991.
338. ZANETTI, L. *O novo no sindicalismo brasileiro*; características, impasses e desafios. Rio de Janeiro: ESAE/FGV, 1993. (Dissertação, Mestrado)
339. ZANOTTI, L. J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Eudeba, 1992.
340. ZARIFIAN, P. As novas abordagens da produtividade. In: SOARES, R. (Org.) *Gestão da empresa, automação e competitividade*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990.
341. ZEMELMAN, H. *Los horizontes de la razón*; história y necesidad de utopia. Barcelona: Anthtopus, 1991.