

## QUALIDADE TOTAL: AUTONOMIA E GARANTIA DE SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA BÁSICA?

Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira \*

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivos a análise da política educacional privilegiada pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 90 e a explicitação dos resultados de investigação feita em uma escola estadual de Belo Horizonte, pioneira na implantação da Qualidade Total. Em suma, os gestores da política educacional propagam a existência de uma crise de eficiência gerada pelos elevados índices de fracasso escolar e pela incompetência daqueles que trabalham em educação. Para resolver este problema, o governo de Minas implementa a Qualidade Total que, apesar de ter reduzido o fracasso escolar, usando estratégias cooptativas e coercitivas, vem provocando a fragilização e o sucateamento do ensino, acarretando a marginalização e desvalorização docentes e aumentando o autoritarismo na gestão da Escola Básica.

**Palavras-chave:** Qualidade total; projeto piloto; fracasso escolar; escola básica.

**Abstract:** This text has a purpose, the analysis of educational politic privileged for Brazilian state, and the explanation of the results about the investigation done in a state school of Belo Horizonte, pioneer in the implantation of the Quality Total. Then, the controllers of the educational politic disseminate the existence of an efficiency's crisis and for incapacity from that work in Education. The govern of Minas, to resolve this problem, implement the Total Quality strategic, is provoking the fragility of the education and the depreciation and desmonetization of the teachers.

**Descriptors:** Total quality, pilot project, school's failure.

Este trabalho sintetiza uma pesquisa realizada para subsidiar minha Tese de Doutorado em Educação<sup>1</sup> (área de concentração: Administração Escolar) e tem dois objetivos básicos: a análise da política educacional privilegiada pelo Estado, principalmente a partir dos anos 90 e a explicitação dos resultados da investigação<sup>2</sup> feita em uma escola estadual, sediada em Belo Horizonte, pioneira na implementação do Controle da Qualidade Total.

Essa nova estratégia de gestão vem sendo apresentada pelos gestores da administração escolar estadual mineira como uma fórmula mágica, capaz de re-

verter o fracasso em sucesso escolar e obter, assim, índices crescentes de produtividade e de qualidade. Para possibilitar um nível de maior compreensão, este trabalho foi demarcado em três partes que mantêm entre si uma grande interlocução e dependência: política educacional dos anos 90: do neoliberalismo à Qualidade Total; "CQT": a opção da política educacional de Minas, para eliminação do fracasso escolar, corporificada no "Pacote Tecnológico da Fundação Christiano Ottoni"; a desmis-

\* Profª da PUC/MG

tificação da gestão salvadora: uma análise para além dos números.

### Política educacional dos anos 90: do neoliberalismo à Qualidade Total

Os anos 80 foram caracterizados por uma tendência em direção à sociabilização do poder político que suscitou muitos debates de propostas ligadas à reestruturação do sistema educacional brasileiro, envolvendo tanto o Estado *stricto sensu*, quanto a sociedade civil.

Pode-se afirmar que, naquele momento de redemocratização do país, buscava-se a universalização da educação e principalmente a garantia da qualidade do ensino.<sup>3</sup> A temática referente à qualidade do ensino passou, então, a ser ligada à luta pela conquista da cidadania consubstanciada, de modo mais concreto, na garantia de um padrão crescente de qualidade da educação pública, definida como um dos princípios básicos da Constituição Federal de 1988.<sup>4</sup>

Dessa forma, a educação para a cidadania passa a ser uma meta muito visada que engloba tanto o projeto político da sociedade, quanto o projeto pessoal dos indivíduos envolvidos na área educativa. A escola é entendida como o *locus* da interface do projeto político da sociedade com os projetos que incluem necessariamente a formação de cidadãos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres.

Contudo, de forma mais acentuada, a partir do início dos anos 90, essa concepção de educação de caráter mais político-social começa a ser 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).

Essa guinada nos rumos da educação brasileira foi provocada, sobretudo, pela penetração do ideário neoliberal,<sup>5</sup> no início da atual década. O neoliberalismo por um lado se constitui numa alternativa de poder extremamente vigorosa, formada por um conjunto de estratégias político-econômicas e jurídicas, voltadas para a busca de uma saída perante a crise do capitalismo contemporâneo; por outro lado, expressa e representa um projeto de modificação ideológico das sociedades, traduzido pela veiculação de um senso comum que legitima as propostas de reformas, defendidas pelos segmentos sociais dominantes.

No Brasil, o neoliberalismo vem promovendo uma série de mudanças que afetam negativamente o país, através do desmonte dos instrumentos fundamentais de defesa da soberania nacional,<sup>6</sup> e tem provocado o abandono das áreas sociais – educação, saúde, habitação e previdência social –, buscando, a largos passos, a privatização desses setores.

Esse processo crescente de redução do poder do Estado e da perda da soberania nacional tem suas raízes no processo de dilapidação do Estado brasileiro, iniciado pelos governos do período de arbítrio, continuado na época da Nova República, acirrado no governo de Collor e que tem tido grande ênfase no governo de Fernando Henrique.<sup>7</sup>

A política educacional brasileira, principalmente a partir do governo Collor, vem secundarizando o papel do Estado e adotando como medidas básicas: o incentivo às grandes empresas para assumirem seus próprios sistemas de ensino; a promoção de parcerias do setor público com o privado; o incentivo para a criação de escolas cooperativas ou organizadas por centros populares; a adoção de escolas públicas por empresas. Além disso, difunde-se 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<sup>8</sup> para diminuir os cus-

tos e alcançar níveis crescentes de qualidade e de produtividade. Conseqüentemente, o modelo de administração privada deve ser assumido pela esfera pública:

Este discurso aproveita-se da omissão do Estado em fazer realidade a vontade política da Constituição e o aponta como atrasado, inerte, burocrático, centralizador e interferidor e apresenta-se a si como dotado de leveza, modernidade e descentralização, apontando a incorporação do moderno mais moderno junto a si.

Afora a autodemonsração 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. Afirmam, justificam-se, afirmando que produzem o melhor, o mais avançado e a um custo inferior do que o propiciado pelo Estado (Curi, 1994, p. 34).

Nessa perspectiva, os gestores da política educacional brasileira propagam a existência de uma grande crise de eficiência e de produtividade, mais do que de quantidade, universalidade e extensão. Trata-se, assim, de uma crise de qualidade, acarretada pela improdutividade decorrente de gestões administrativas inadequadas e da incompetência daqueles que trabalham em educação. A crise gerencial produz, então, certas iniquidades, como a evasão, a repetência e o analfabetismo.<sup>9</sup>

Para resolver a propalada crise educacional são sugeridos métodos e propostas, que não levam em conta as especificidades dos diferentes contextos, unificando e uniformizando as estratégias de reestruturação escolar, sob a égide de organismos internacionais, (Banco Mundial, UNICEF, ONU, UNESCO, etc.) e nacionais ligados, sobretudo, ao empresariado (Instituto Educação Liberal, Confederação Nacional das Indústrias, SEBRAE, etc.).

A concepção neoliberal que serve como pressuposto às nossas atuais propostas educacionais penetra no Brasil, principalmente, após a participação do país na “Conferência de Educação para Todos”,<sup>10</sup> que estabeleceu

posições consensuais para a educação, sintetizadas na “*Declaração Mundial de Educação para Todos*” dentre as quais se destacam: financiamento e “*qualidade de ensino*”.<sup>11</sup> A partir dessa referida conferência, foram elaboradas diversas propostas que visam, sobretudo, ao alcance da produtividade escolar, como o “*Plano de Qualidade Total em Educação*” (1990), aceito com entusiasmo pelos setores público e empresarial, e que visa ao alcance dos seguintes objetivos: descentralização (regionalização e municipalização), privatização; priorização de um novo modelo de educação fundado na sofisticação tecnológica.

#### **CQT: a opção da política educacional mineira corporificada no pacote tecnológico do “FCO”**

O Plano de Qualidade Total em Educação (PQTE) é decorrente e possui, por isso mesmo, grande relação com o Plano Brasileiro de Produtividade e Qualidade (PB PQ, 1990) formulado durante o governo Collor. O referido “PQTE” serviu de base para a elaboração do “*Projeto Piloto de Implantação do Controle de Qualidade Total*” (1991) elaborado pela Fundação Christiano Ottoni (FCO) a pedido da Secretaria de Educação de Minas e que passou a ser a “menina dos olhos” da política educacional desse estado. Observa-se uma evidente interligação entre todos esses planos e projetos mencionados que envolveram, além dos governos e órgãos públicos, a assessoria da Fundação Christiano Ottoni<sup>12</sup> (FCO).

Segundo Cunha:

A presença da “FCO” e do próprio Ministério de Educação e Desporto, no processo de elaboração do PBQB, a grande ligação da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ministério, com o “PQTE”, financiando o “Projeto Especial em Gestão de Qualidade e aprovando em Minas o Pacote Tecnológico da Secretaria de Educação, comprovam a articulação entre esses programas (Cunha, 1994, p. 48).

O “Projeto Piloto de Implantação do CQT”, concebido pela “FCO” em 1991, foi implantado em 1992 pela Secretaria do Estado de Educação de Minas, durante a gestão de Walfrido dos Mares Guia.<sup>13</sup> Para viabilizar a implantação, foram firmados convênios com: a “FCO”, a Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico, o Banco Mundial e o Governo de Minas.<sup>14</sup>

Fazem parte do Projeto 17 escolas estaduais, todas situadas em Belo Horizonte.<sup>15</sup> Para que fossem asseguradas melhorias na parte físico-material das escolas foram feitos convênios com grandes empresas.<sup>16</sup>

Tendo em vista a importância desse Projeto Piloto e a necessidade de se empreender uma análise mais criteriosa de sua implantação no Sistema de Ensino de Minas, decidi que a minha Tese de Doutorado tivesse como objeto a investigação da implementação da nova estratégia de gestão – o “*Controle da Qualidade Total*” (CQT) – em uma escola vinculada ao referido projeto. Optou-se, no referido trabalho, pela realização da pesquisa em apenas uma escola<sup>17</sup> devido à necessidade de fazer uma investigação mais abrangente, envolvendo tanto os sujeitos que lideraram o processo de implantação (consultores da “FCO”, Diretoria do Centro de Qualidade Total da Secretaria de Educação, etc.) quanto os sujeitos que vivenciaram o processo, isto é, a comunidade da escola pesquisada. Embora a investigação tenha abrangido toda a instituição, priorizou-se o Ensino Fundamental e mais especificamente o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

No que se refere à metodologia usada para efetivação da investigação, no âmbito da pesquisa teórica, lançou-se mão da bibliográfica e da documental; na pesquisa empírica privilegiou-se a de cunho etnográfico, pois a multiplicidade de sentidos que permeia o cotidiano escolar é melhor apreendida através da observação, do estudo de caso e da entrevista. Partiu-se, na investigação, do empírico – dados, informações – das opiniões, percepções – coletados na escola pesquisada, procurando-se em todo trabalho garantir uma interlocução constante entre a teoria e a prática.

Foram muitas as dificuldades encontradas durante o processo de realização da pesquisa. Embora a recepção e o atendimento tenham sido gentis, as pessoas, de início, obstaculizavam a realização dos depoimentos, ou não deixavam transparecer seus posicionamentos. Foi somente após um longo período de convivência que os diferentes sujeitos começaram a se “soltar” mais, expondo seus pontos de vista e seus questionamentos.

Em síntese, pode-se afirmar que a grande maioria dos professores e do pessoal técnico expressou-se de forma bastante crítica sobre o emprego do “CQT” em educação, como fica evidenciado no depoimento de uma supervisora da escola e no de uma professora.

“... Sabe de uma coisa? Esse negócio de trazer uma técnica da indústria para a escola, não tem sentido. Como uma técnica de gestão pode acabar com os problemas da escola, com o fracasso escolar, que tem raízes nos graves problemas socioeconômicos vivenciados pelos nossos alunos? Como conseguir a qualidade, sem levar em conta o professor, o supervisor? O que está ocorrendo é, na verdade, um sucateamento do ensino, pois cada vez mais os programas são reduzidos, as exigências são anuladas. O negócio hoje é aprovar ou aprovar. Além disso, a nossa autonomia ficou limitada. Hoje, tudo é feito *top-down*, e mesmo a escola perdeu sua autonomia, pois é gerida pela FCO” (Supervisora. Entrevista).

“... Qualidade Total? Isto é uma enganação total. Aqui na escola quem não entra na nova onda é até perseguido pela diretora. Qualidade Total? Como qualidade se hoje reprovar é proibido? Como qualidade com esses salários de fome que recebemos, que nos obriga a trabalhar em 3 turnos? Como qualidade se “enxugaram” a escola, mandando embora muitos professores e entupindo a sala de alunos. Isto é balela! Acresce, ainda, que cada vez somos mais vigiados. A gestão se tornou mais autoritária. Agora, é obedecer ou obedecer!” (Professora da Escola. Entrevista).

Contudo, observou-se que a diretora, a professora de qualidade, uma orientadora educacional, a secretária e cerca de 5 professores, num total de 70, são defensores do CQT. Transcrevo, aqui, dois depoimentos:

Segundo a diretora:

“A Qualidade Total tem sido a salvação das indústrias. Com ela nossas empresas estão entrando na modernidade, e obtendo produtividade e qualidade. Por que não usar a mesma técnica da escola? A escola é uma empresa que tem que ter produtividade, acabando com o refugio (evasão) e com o retrabalho (repetência). Se até hoje não se conseguiu isso, só com o uso do CQT, vamos conseguir sair do fracasso e ingressar no sucesso. O CQT é a melhor forma de gerir a escola!”(Diretora da Escola. Entrevista).

Uma professora do CBA assim se posicionou:

“... Eu acredito no CQT. Veja bem como a escola está bonita. Dá até orgulho de trabalhar aqui! Tem instalações e materiais mais sofisticados do que uma escola particular! É tanto conforto, tanta tecnologia e luxo que a gente se sente feliz. Por outro lado, acredito que

quando a empresa acabar de fazer as melhorias vai melhorar nosso salário! Eu creio nisso! Além disso, a gente não sabia trabalhar antes. Com o “CQT” o problema da qualidade de ensino ficou resolvido na escola. Somos campeões na aprovação! Só com o “CQT” aprendemos a saber gerenciar a escola” (Professora CBA. Entrevista).

Percebe-se nesses depoimentos a visualização do “CQT” como uma gestão salvadora, que consegue reverter o quadro de fracasso escolar apenas com o uso de uma fórmula mágica.

Levando-se em conta os resultados obtidos em termos de redução do fracasso escolar, constatou-se que ocorreu uma grande queda, após a implantação do “Controle da Qualidade Total”. Assim, em termos gerais a escola que em 1991 (antes da implantação do CQT) possuía um índice de repetência em torno de 42% e de evasão no nível de 18%, em 1995 reduziu o 1º. índice para 7% e o 2º. para 3%.

Em termos do CBA considera-se importante remontar os índices de fracasso escolar,<sup>18</sup> desde 1991:

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%

Diante desses resultados extremamente positivos, principalmente considerando-se a história de fracasso escolar, procurou-se através da observação, da entrevista, dos depoimentos e da análise de documentos não só identificar as causas que propiciaram o sucesso escolar, como também a compreensão de todo processo de enfrentamento do problema.

As entrevistas, os depoimentos dos diversos sujeitos (diretora, vice-diretoras, supervisoras, professora de qualidade,<sup>19</sup> professores dos diferentes níveis, orientadoras, secretária, pais de alunos) levam a crer que, embora os índices de fracasso escolar tenham sido

muito reduzidos, a qualidade de ensino não foi assegurada, pelo contrário, ela decaiu após a implantação do “CQT”. Além disso, o nível de autonomia tanto dos docentes quanto da própria instituição não foi assegurado, pois tratase de uma estratégia autoritária, cuja implementação se processa verticalmente.

Na verdade, fica bastante claro que o sucesso obtido pode ser explicado: pela grande pressão exercida pela diretora, professora de qualidade, consultores “FCO”, inspetora escolar; pelo notório aligeiramento dos conteúdos;<sup>20</sup> pela facilitação da avaliação; e principalmente pelo atrelamento

das verbas escolares aos índices de produtividade obtidos pela escola.

Em termos mais gerais, a implantação do “CQT” na escola promoveu: o resgate e o acirramento da tradição autoritária de gestão; o aumento da insatisfação docente para com o seu trabalho; a descrença da maioria dos professores em relação à melhoria de suas condições salariais; a priorização de uma concepção de educação pragmática, desvinculada de seus determinantes sociopolíticos; o empobrecimento dos conteúdos escolares; o afastamento do professor das decisões pedagógicas e mesmo das referentes ao cotidiano da sala de aula; o emprego de estratégias e termos do setor produtivo na escola; o estabelecimento de uma “nova” organização do processo de trabalho na escola, com a entrada de novos sujeitos (professora de qualidade, empresários da Cauê, consultores da “FCO”; a instauração de um processo crescente de privatização (adoção da escola por uma empresa, cobrança compulsória da “contribuição” escolar, pagamento pelas aulas de reforço); aumento do trabalho burocrático e do trabalho pedagógico; emprego da técnica de padronização que resgata princípios dos pacotes de ensino, veiculados pela concepção tecnicista; modificação do *layout* da escola que se transformou, ficando muito sofisticado com as reformas, construções e equipamentos novos,<sup>21</sup> que se tornaram possíveis graças à “adoção da escola pela Cauê.”

### **A desmitificação da gestão salvadora: uma análise para além dos números**

O “CQT”, uma das estratégias do modelo japonês – Toyotismo<sup>22</sup> –, é transladado para a educação, sem adaptações, defendendo a crença de que seus princípios são atemporais, universais e infalíveis.

Apresenta-se, assim, como uma gestão salvadora também na educação, capaz de reverter, num passe de mágica, o fracasso em sucesso, sem que se tornem necessários investimentos na formação/qualificação docen-

te e em melhorias nas condições salariais e de trabalho do professor.

Nessa “nova” concepção, reitera-se, o professor é expropriado do seu saber, transformando-se em mero executor de tarefas, ou é então substituído pelas novas linguagens e por sofisticadas tecnologias. Além disso, o “CQT” visualiza a qualidade numa perspectiva mercadológica, definida por uma relação custo – benefício que objetiva o alcance da produtividade, reduzindo gastos, cortando tempos e acabando com o “retrabalho” (repetência) e o “refugo” (evasão), sem assegurar a verdadeira qualidade de ensino.

Trata-se, portanto, de uma “qualidade” forjada, conseguida a qualquer custo e que não leva em conta a necessidade de uma melhor formação educacional para as camadas majoritárias.

A qualidade, ao contrário do que se apregoa, não é garantida com o uso de uma técnica eficiente de gerenciamento mas, sobretudo, com a participação e contribuição do professor, através de uma ação docente competente, comprometida, sustentada por condições adequadas de trabalho.

A verdadeira qualidade em educação não se efetiva: pela melhoria da infra-estrutura física da escola, que é necessária, mas não suficiente; pelos discursos apologéticos e salvacionistas; pela desvalorização da base teórico-conceitual da educação; pela expropriação e pelo menosprezo do saber docente, pela facilitação e descaracterização da avaliação; pelo desmonte da escola pública; pela adequação e atendimento do binômio “produtor-consumidor”; pela forma autoritária de gestão, como vem ocorrendo na escola Madre Carmelita.

A qualidade que os educadores progressistas defendem 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 conscientes e participativos.

Em síntese, o “Projeto – Piloto” de Implantação “CQT” proposto pela Secretaria de Educação de Minas tem, por um lado, conseguido

reverter o fracasso, com o emprego de uma técnica de gestão autoritária que utiliza recursos e métodos usados pelo setor produtivo, mas por outro, não vem garantindo a verdadeira qualidade de ensino. Nesse sentido, o “Projeto – Piloto” encontra-se em perfeita consonância com os princípios da atual política educacional brasileira que, cimentada no neoliberalismo, vem aumentando o dualismo educacional.

Embora o discurso oficial veicule a importância de uma educação mais consistente, reflexiva, geral e polivalente, o que se constata, na prática, é que esse tipo de concepção educativa não tem sido priorizado, pelo menos, nas escolas estaduais mineiras. Por outro lado, parece que é isso mesmo o que se quer, pois, apesar dos discursos, o “chão de fábrica,” que é constituído por trabalhadores egressos da escola pública, continua demandando trabalhadores não-qualificados. No atual contexto, marcado pela globalização e pela priorização do modelo japonês, requer-se uma força de trabalho treinada para executar funções rotineiras, formada por trabalhadores multitarefeiros e não multiqualificados.<sup>23</sup> Na verdade, embora o trabalhador execute hoje tarefas diferentes, a dicotomização entre concepção e execução continua.

No âmbito escolar, a situação é similar, pois com o emprego da “padronização” (técnica de origem taylorista) resgatam-se princípios do tecnicismo e, assim, o planejamento e a idealização do trabalho docente são feitos por um pequeno grupo de professores, que se torna mais valorizado; a execução é empreendida pelos outros professores que são expropriados do seu saber e, conseqüentemente, desvalorizados e marginalizados, como ficou claro na pesquisa empreendida.

Concluindo, são assim, articuladas formas autoritárias de gestão, consubstanciadas no “CQT” que, utilizando formas coercitivas, excluem os professores das decisões educacionais, transformando a qualidade numa relação mercadológica de custo-benefício, forjando por um lado o sucesso escolar na escola básica, e, por outro, promovendo o sucateamento e a fragilização do ensino nesse nível.

## Notas

1. A Tese denomina-se “Parceria, Qualidade e Redenção: o Projeto-Piloto de implementação do CQT em uma escola estadual de Belo Horizonte”. Não relacionei na bibliografia a tese para não identificar a autoria.
2. Esta pesquisa tem como objeto básico: verificar se o “CQT”, estratégia utilizada pela política educacional mineira para aumentar a produtividade do ensino, está obtendo resultados em termos do sucesso escolar e do alcance da qualidade.
3. Contudo, as promessas, a grosso modo, não foram cumpridas. A Emenda Calmon, o Programa de Educação para Todos, entre outros projetos, ficaram mais na retórica, sem uma real aplicação prática. A esse respeito consultar: Freitag, 1986.
4. Conferir: Constituição Federal de 1988, artigo 202, inciso VII.
5. O neoliberalismo foi concebido após a 2ª Guerra Mundial e se apresenta como uma reação contra o Estado intervencionista e suas políticas sociais. A obra de Hayek “O Caminho da Servidão” (1987) marca o caminho da arrancada neoliberal, que se desenvolveu e encontrou maior espaço para veicular seus princípios, principalmente, após a queda do capitalismo real. Sobre esta temática consulte: Paulo José Neto, 1991.
6. Esse desmoronamento da autonomia brasileira vem se concretizando na abertura do mercado interno e sua integração ao mercado internacional, no fim das áreas estratégias, na privatização de estatais produtivas, etc.
7. Sobre essa questão leia: Francisco Oliveira, 1991.
8. Os sindicatos no contexto do neoliberalismo e da adoção do modelo japonês – o Toyotismo – estão vivendo uma crise muito séria e sem precedentes. Nesse momento de globalização e da hegemonia de uma visão de mundo estritamente mercantil, os sindicatos que defendiam os interesses das diversas categorias profissionais estão sendo desmantelados e substituídos pelo sindicalismo de empresa. Consultar R. Antunes, 1994.
9. Pesquisadores, como Fletcher e Castro (1985) e, mais recentemente, Ribeiro (1990) afirmam que, ao contrário do que era anteriormente veiculado, o grande problema da educação brasileira é a repetência e não a evasão, pois se aquela fosse eliminada, praticamente a evasão seria extinta, e haveria escolarização suficiente para elevar todos os alunos de uma geração até a 8ª série do ensino fundamental e mesmo a níveis mais elevados. Apontando inclusive falhas nas estatísticas educacionais, convencem o governo a usar uma nova metodologia para computar os indicadores educacionais, o “PNADS” (Pesquisa Nacio-

nal de Amostra por Domicílios) que emprega o modelo do "Profluxo". Por esse novo modelo, 93% de uma geração tem acesso à escola no Brasil hoje. Entretanto, Ferrari (1994) discorda, afirmando que Ribeiro fez uma minimização do problema do acesso à escola. Além disso, alerta que a ênfase sendo colocada na repetência e não na evasão, inviabiliza a discussão de questões sociais, tornando o problema apenas uma questão pontual, possível de ser resolvida com o uso de um gerenciamento eficiente.

10. Esta Conferência ocorrida em Jointien, na Tailândia em 1990, convocada pela ONU, Banco Mundial, UNICEF, teve como principal produto a elaboração de planos educacionais para países populosos que ainda não tinham resolvido problemas relativos ao fracasso escolar no nível do ensino fundamental.

11. Quanto ao financiamento, o Governo Federal deve definir o valor anual mínimo por aluno matriculado no Ensino Fundamental. Quanto à qualidade, sugere-se a criação de um sistema nacional de controle da qualidade e a adoção de uma técnica de gerenciamento eficiente.

12. A Fundação Christiano Ottoni está vinculada à Escola de Engenharia e representa no Brasil a JUSE (Union of Japanese of scientists and engineers). O Projeto-Piloto de Implantação do CQT foi elaborado por essa instituição e implementado nas escolas com o objetivo de eliminar o fracasso escolar.

13. Mares Guia é empresário educacional, proprietário da Rede Pitágoras de Ensino, um dos maiores "conglomerados" de ensino do País. Atualmente, é vice-governador de Minas.

14. A Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico contribuiu com um montante de 221.853 dólares. O Banco Mundial com 2,5 milhões de dólares e o governo de Minas com idêntica quantia.

15. A escolha das escolas foi voluntária. Assim, as que mais se interessaram pelo projeto foram selecionadas.

16. No caso da escola que foi objeto de investigação, a parceria foi feita com Companhia de Cimento Cauê.

17. A escola Madre Carmelita foi a escolhida por: ter sido a escola pioneira na implantação, iniciada um ano antes das outras escolas; ter recebido a orientação diretamente do diretor da FCO; estar mais avançada no processo de implementação do "CQT".

18. Embora no "CBA" o termo utilizado seja retenção, optou-se aqui pela denominação regularmente usada, isto é, repetência. Nesse quadro, "E" representa evasão e "R" repetência.

19. A professora de qualidade é o elemento de ligação da escola com a "FCO". Faz parte do corpo docente da escola e dispõe de 6 aulas semanais para treinar os professores no uso "CQT," fiscalizar a

aplicação da estratégia, exigir índices crescentes de sucesso escolar e estabelecer contatos com a "FCO."

20. Os conteúdos escolares foram extremamente reduzidos e simplificados após a vigência dos Guias Curriculares de 1992.

21. A Cauê dotou a escola de: 4 laboratórios de Biologia, Química e Física, completamente equipados; 3 salas de reforço escolar; quadra poliesportiva coberta; vestiários revestidos em granito; laboratório de informática com 15 computadores; colocação de ventiladores em todas salas; circuito interno de som e tv, etc.

22. O "CQT" é uma estratégia de origem americana que foi transladada para o Japão, no Pós-Guerra, isto é, no momento em que o país procurava sua reconstrução, utilizando um novo paradigma, o Toyotismo, que se adequava melhor às suas precárias condições (o modelo anterior, "Fordismo/Taylorismo" requeria produção em alta escala, e grande demanda de consumo). O Toyotismo penetrou no Ocidente, principalmente, nos anos 70, num momento em que o capitalismo entrava em uma grande crise.

23. Pesquisas realizadas por Salermo (1994), Neves (1992), Leite (1990), Machado (1995) explicitam esta realidade, presente no chão das fábricas: a qualificação é requerida, apenas, para uma minoria, aqueles que como no fordismo / taylorismo, são responsáveis pela concepção; a grande maioria da força laboral não necessita de níveis maiores de qualificação, pois executa tarefas rotineiras, mecânicas (se bem que vinculadas, muitas vezes, a um maior aparato tecnológico, no qual somente deve-se acionar certos dispositivos). Na verdade, exige-se além da execução de múltiplas tarefas (o que aumenta a demanda de trabalho) a completa submissão ao capital, consubstanciada no conhecido jargão: "vestir a camisa da empresa".

#### Referências Bibliográficas

- Anderson, P. (1995). Além do neoliberalismo. In: Sander, E, Gentilli, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra.
- Antunes, R. (1994). *Adeus ao trabalho? as metamorfoses do mundo do trabalho e as dimensões da crise do sindicalismo*. Campinas: Unicamp, 1994. Tese de Livre Docência.
- Brasil. (1988). Congresso Nacional. *Constituição Federal do Brasil*: Congresso Nacional.
- Brasil. (1990). Ministério de Educação e Desporto, Plano de Qualidade Total em Educação (PQTE), Brasília.
- Brasil. (1990). Secretaria de Ciência e Tecnologia. *Plano Brasileiro de Qualidade e Produtividade*. Brasília.



- Cury, C. J. (1992). O público e o privado na educação brasileira. In: 1: Mello, G. (org.) *Estado e educação*. Campinas: Papirus.
- Cunha, D. (1995). *Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total*. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação de mestrado.
- Ferrari, A.R. (1994). Atendimento escolar básico e problemas de diagnóstico. In: Becker. (org.) *Escola básica*. Campinas: Papirus.
- Fletcher, P; Castro, O.M. (1986). Os mitos, as estratégias, e as prioridades para o ensino de 1ª grau. *Educação e realidade*, v. 11, n. 1, pp. 32-42, jan-jun.
- Hayek, F. (1985). *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal.
- Hirata, H. (1993). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP.
- Leite, M. P. (1993). *Novas formas de gestão da mão-de-obra e sistemas participativos: uma tendência à participação das relações de trabalho?* Campinas: Papirus.
- Machado, L. R. (1995). *Pedagogia Fabril e a qualificação para o trabalho: modificações educativas do realinhamento industrial*. Belo Horizonte; UFMG. (Tese de Titular).
- Minas Gerais: Secretaria de Educação. (1999). *Programa de Qualidade Total*. Belo Horizonte.
- Neto, J. P. (1993). *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez.
- Neves, M. (1992). *Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho humano e a qualificação profissional*. Campinas: Papirus.
- Oliveira, F. (1992). Neoliberalismo à brasileira. In: *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ribeiro, S. C. (1990). A pedagogia da repetência. *Tecnologia educacional*. n. 19, pp. 13-19.
- Salerno, N. R. (1991). *Flexibilidade, organização e trabalho operário: elementos para uma análise da produção na indústria*. São Paulo: USP, (Tese de Doutorado).