

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**IMPLICAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE QUALIDADE TOTAL NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS.**

Autor : MELCHOR HUAMÁN COSI

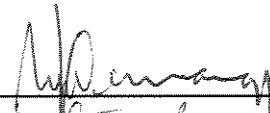

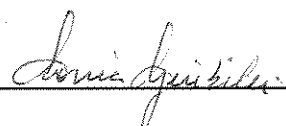
Orientador : NILSON JOSEPH DEMANGE

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Melchor Huamán Cosi e apreciada pela comissão julgadora.

Data : 13/ 03 / 2000.


Orientador

COMISSÃO JULGADORA :

2000

UNICAMP

**BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**



001106332

UNIDADE	Be
N.º CHAMADA:	T/ UNICAMP
	H 86i
V.	Ex.
TOMBO BC/	44009
PROC.	16-392/00
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC@	R\$ 00,00
DATA	22/04/00
N.º CPD	

CM-00154665-1

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

H86i

Huamán Cosi, Melchor.

Implicações de uma experiência de qualidade total na educação pública em Minas Gerais / Melchor Huamán Cosi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Nilson Joseph Demange.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gestão da qualidade total. 2. Escolas públicas - Minas Gerais. 3. Teoria do conhecimento. 4. Neoliberalismo. 5. Escolas - Descentralização. I. Demange, Nilson Joseph. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

AGRADECIMENTOS:

A minha família, pela compreensão e paciência que tiveram comigo em todo este tempo que me mantive afastado dela. A meus grandes amigos, Gladys Leyva Carhuatanta, Julio Márquez Manchego, Lourenço Ocuni Cá, assim como outras amizades que de alguma forma me apoiaram e colaboraram no desenvolvimento da dissertação.

Ao Programa de Estudantes de Convênio/Pós-Graduação - **PEC/PG**, pois através dele tive acesso ao programa de mestrado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - **CAPES**, pelo financiamento do curso, sem o qual não seria possível seu normal desenvolvimento.

Ao Prof. Dr. Nilson Joseph Demange, por ter-me aceito como seu orientando, pela confiança, força e, seus aportes no processo de desenvolvimento da minha vida acadêmica, estou muito grato.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

RESUMO

A pesquisa enfoca experiências ocorridas em algumas escolas públicas do estado de Minas Gerais, no período de 1991 - 1997, nas quais se desenvolveu o Programa de Desenvolvimento do projeto de Qualidade total.

Além disso, analisamos também as propostas das principais instituições internacionais que promovem a Qualidade Total, bem como daquelas que procuram obter mudanças de Qualidade Educativa, do ponto de vista social.

Sendo assim, consideramos alguns conceitos que precisam ser analisados, como a importância do conhecimento e sobre o processo de descentralização, que segundo as demandas, contribuem diretamente na consecução dos objetivos que procuram uma reforma educacional de Qualidade.

Segundo os educadores, espera-se que o processo educativo logre fazer do aluno um cidadão consciente da realidade em que se desenvolve, afastado das emoções egoístas e tentando melhorar sua condição de vida junto à sociedade que faz parte. Um homem solidário afastado de qualquer forma de controle que o considere como objeto de trabalho no processo produtivo.

ABSTRACT

The research focuses on experiences in some public schools of the state of Minas Gerais, in the period of 1991 - 1997, in which developed the Development Program of the design of Total Quality.

Moreover, we also analyze the proposals of the main international institutions that promote the Total Quality, as well as looking to obtain changes in Educative Quality, from the social point of view.

Being thus, we consider that some concepts need to be analyzed, as the importance of the knowledge and the process of decentralization, that according to demands, contribute directly to the achievement of the objectives that look for a educational reform of Quality.

The educators hope that the educational process is able to make the pupil a conscientious citizen moving away from selfish emotions and trying to improve his condition of life along with society's, crippling any form of control that considers him a object of work in the productive process.

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I :	
Implicâncias da Globalização no contexto atual.	
1. Qualidade educativa e cidadania no contexto da Globalização.	05
2. O neoliberalismo.	06
3. A educação brasileira e suas tendências no mundo globalizado.	10
4. O cenário atual.	13
O novo paradigma do conhecimento.	
1. O capitalismo e o conhecimento.	19
2. O conhecimento na América Latina.	20
3. A educação em relação ao conhecimento.	24
4. Os benefícios para a educação.	28
Algumas concepções sobre Qualidade Total e Qualidade.	
1. A Qualidade Total.	29
2. A Qualidade.	32

3. A Qualidade no discurso filosófico educacional.	34
4. Qualidade, cidadania e competitividade.	39

CAPÍTULO II

Reforma Educacional: a Descentralização como processo de mudança.

1. Processo de reformas em educação: a descentralização.	43
2. Uma tipologia de reforma educacional.	50
3. O que deixa a descentralização.	52

Perspectivas dos Organismos Internacionais e as Políticas Educacionais.

1. O Banco Mundial (BM): Perspectivas.	56
a) Visão futurista do Banco Mundial.	58
b) Visão futurista dos pedagogos.	59
2. O Empresariado:	
A relação escola/empresa e a pedagogia da Qualidade.	60
3. Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI):	
O problema da Eqüidade e de Qualidade em educação.	61
4. A Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e	
a educação para a democracia.	64

CAPÍTULO III

Experiência da Qualidade Total em escolas públicas de Minas Gerais.

1. Contexto histórico: Reforma da educação em Minas Gerais (MG).	67
--	----

2. A Fundação Christiano Ottoni (FCO).	75
3. A posição da Secretaria da Educação de Minas Gerais.	76
4. A escola "Dona Augusta" como parte do projeto piloto.	78
5. A escola "Barão de Macaúbas" que não esteve no projeto.	79
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 81
 BIBLIOGRAFIA	 85

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

INTRODUÇÃO

Fazemos parte de uma comunidade que nos junta e nos identifica na frente de outras regiões do mundo. Ao mesmo tempo representamos uma comunidade pluriétnica e multicultural, em que convivem vários grupos com origens, línguas e tradições diversas. Tudo isso faz enriquecer o nosso patrimônio comum e, permite-nos avançar na consolidação de nossa identidade, aumentando os alcances de desenvolvimento, assim como enfrentando os desafios do mundo globalizado.

Esse cenário da globalização, caracteriza-se pelo rápido avanço da ciência e da tecnologia, do rápido e constante acesso à informação e da interdependência crescente das nações em todos os aspectos, que geram desafios e oferecem oportunidades próprias ao desenvolvimento de nossos países e à integração de nossos povos.

Considerando todos esses rápidos processos de troca, percebe-se que a educação, de forma independente, não tem a capacidade suficiente de dar resposta a todos esses desafios, inerentes ao desenvolvimento dos povos, todavia constitui-se como um elemento chave para o seu crescimento, sempre que esteja acompanhada de medidas associadas que lhe permitam alcançá-lo. Considera-se que uma maior democratização dos sistemas políticos e o compartilhar dos esforços dos aparatos produtivos e de serviços dos países da região, são peças chaves conectadas às importantes Reformas Educativas que estão neles se desenvolvendo.

Estamos diante da necessidade de novos paradigmas para a Educação, que venham a adequar-se ao modelo vigente. A Qualidade da Educação não pode ser ditada pela Qualidade Total posta pelos empresários e homens de negócios que estão interessados prioritariamente no lucro econômico, senão que a Qualidade da Educação deveria passar pela formação do homem

concreto e integral, que busca ao mesmo tempo sua qualificação para o trabalho e sua dignidade enquanto cidadão que faz parte de uma sociedade.

Inegavelmente o mundo atual desponta-se como o mundo da competitividade, da competência voltada para uma eficiência, da informatização que robotiza o homem, da multimídia que nos desafia a cada instante, do domínio da alta tecnologia. É o mundo sem fronteiras, que nos aproxima na aldeia global, na qual o sentido de nacionalidade está se perdendo ou não existe mais. É uma época em que precisamos estabelecer padrões que permitam levar adequadamente o sistema educativo, em que os alunos sejam formados como pessoas, como cidadãos e não como seres inanimados que deixam de lado os outros componentes que fazem parte da vida humana.

Nessa visão, o presente trabalho tenta mostrar algumas implicações da experiência que se viveu nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, no Estado de Minas Gerais. O projeto estava a cargo do município de Belo Horizonte, durante o período de 1991-1997. Nesse período aconteceram diferentes mudanças de ordem administrativas e pedagógicas, que determinaram resultados diferentes com a aplicação dos princípios da Qualidade Total no processo educativo. Seu objetivo fundamental consistia em transformar a escola numa empresa, e que a partir daí começasse a produzir qualitativamente.

O objetivo principal da pesquisa consiste em mostrar os resultados que se observam dentro da comunidade escolar (alunos, professores, pais de família), e todos os que fazem parte do processo educativo, a partir da aplicação das sugestões da Qualidade Total e seus instrumentos, como medida recomendável para o melhor desenvolvimento educativo e crescimento econômico na localidade e no país, assim como a discrepância que ela envolve. Assim mesmo procura-se identificar as características do processo de implantação da Qualidade Total, pois considera-se que o conhecimento desse processo nos ajudará na compreensão e importância que tem essa proposta.

Também quer se resgatar alguns aportes de outras instituições que estão interessadas numa educação de qualidade sem passar pelo modelo neoliberal, pois procura-se formar um cidadão em benefício da sociedade.

O capítulo I, apresenta o panorama geral em que estamos vivendo, da influência constante da Globalização e do Neoliberalismo sobre a sociedade desprotegida. A alternativa de solução se apresenta na obediência às demandas sociais, deve-se priorizar a parte social da pessoa, fortalecer os valores que garantirão a formação educacional do cidadão isto é, uma educação de qualidade.

Cabe evidenciar que existe um momento na educação brasileira em que as tendências estão voltadas para o neoliberalismo, que como consequência traz a influência dos novos gerenciamentos da economia dos grandes blocos econômicos nessas circunstâncias, a educação não pode estar ausente diante dessas transformações porque são vitais. No entanto, deve-se considerar o posicionamento do governo brasileiro que está mais relacionado com o crescimento produtivo, com a economia de mercado, para a qual o Brasil não quer ficar afastado apesar de que estaria permitindo o acesso contínuo sem controle das influências neoliberais na educação

Faz parte desse capítulo a importância do conhecimento que é considerado como determinante do desenvolvimento econômico e social no atual estágio do capitalismo que se caracteriza como *uma sociedade do conhecimento sem classes*. Assim mesmo, pode-se defender a centralidade do conhecimento nesta sociedade contemporânea em que o conhecimento torna-se cada vez mais uma exigência para se instrumentalizar a ação.

Não podemos negar que o impacto da globalização, junto a revolução tecnológica impõe um novo padrão de conhecimento. Não temos necessidade de acumular muitos conhecimentos, porque estes podem ser buscados a qualquer momento graças a esses novos recursos tecnológicos.

Outro assunto a tratar é sobre a Qualidade. Ela corre o risco de transformar-se em um modismo, tanto na empresa quanto na escola e na universidade. Precisa ser valorizada em termos educacionais.

No capítulo II, trata-se da descentralização como processo de mudança, qualquer medida de descentralização é uma função do projeto do grupo que se encontra no poder e que tem conhecimento sobre os resultados prováveis da execução dessa alternativa. A América Latina tem experiências sobre reformas a partir da década de 80. A descentralização deve ser analisada a partir da realidade do país que precisa dela.

A consideração de algumas orientações e características do Banco Mundial servem para relacionar o processo globalizante junto às perspectivas de algumas instituições que procuram conduzir os caminhos da educação. A expectativa deste organismo está relacionada com a produtividade, com uma visão economicista desconsiderando o aspecto da cidadania.

O capítulo III, envolve a experiência focalizada na pesquisa, e nele podemos ver como a proposta neoliberal é apoiada pelo empresariado, a Qualidade Total se insere na rede educativa, como as outras instituições colocam a sua visão em relação a esta experiência. Também são consideradas as posições das instituições que fizeram parte deste programa.

A pesquisa obedece a necessidade de estabelecer novas visões sobre a Qualidade Total depois que foram aplicadas suas propostas no Estado de Minas Gerais. Para isso foi necessário ir a esse estado para verificar na verdade, tudo isso que se comenta através de bibliografias que estão circulando atualmente.

Achava-se importante entrevistar as administradoras das escolas que fizeram parte do projeto, e outra que dele não participou. Os resultados são otimistas e pessimistas, de acordo com o ponto de vista do entrevistado.

CAPÍTULO I

IMPLICÂNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL.

1. Qualidade Educativa e cidadania no contexto da Globalização.

Neste final de século, é importante atender às demandas da sociedade, procurando preparar um futuro promissor às novas gerações, priorizando a parte social da pessoa, e fortalecendo os valores e padrões que garantirão a formação educacional do cidadão. Uma das condições necessárias para o alcance desse alvo é o desenvolvimento de uma educação de qualidade, assim como foi salientado na *"Declaración de La Habana: Calidad de la educación, equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización"* da IX Conferencia Iberoamericana de Educación (La Habana, Cuba, 1 y 2 de julio de 1999), pelos ministros da educação dos países iberoamericanos convocados pelo Ministro da Educação da Republica de Cuba e pela Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI):

"A educação de nossos povos deve iniciar-se num corpo de conhecimentos e de valores sólidos e bem fundamentados, adequados à nossa realidade como nações e como culturas. A educação deve propiciar uma disposição sempre aberta frente

ao conhecimento como meio para a superação permanente das pessoas nos diversos aspectos da vida" (Declaración de La Habana, 1999).

A vida moderna impõe a necessidade de que o processo de aprendizagem não esteja limitado à formação inicial das pessoas — durante a infância e/ou a juventude — mas que seja estendido pela vida toda, por isso, as sociedades modernas sustentam-se com maior freqüência numa sólida formação das pessoas que as integram, inclusive, para alcançar um desenvolvimento social e econômico sustentável.

Essa perspectiva anterior, representa um desafio para a América Latina, além de outras expectativas, pelo elevado nível de avanço tecnológico e acesso generalizado à informação que se supõe, mas, além disso, porque significa proporcionar a toda a população a formação e todos os elementos de aprendizagem que se precisam nestes tempos em que o aspecto social para o cidadão está deixando de ser importante, e em que o processo globalizante cresce constantemente através de seus instrumentos modernizantes e também excludentes.

A tendência da Globalização, principalmente econômica, tende atualmente a priorizar a competitividade internacional no sistema de mercado, subordinando os aspectos culturais e sociais de todos os povos a esses objetivos. Daí a importância de analisar como estão se desenvolvendo essas influências na educação brasileira.

2. O Neoliberalismo.

Foi concebido após a 2ª Guerra Mundial (na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo), com o objetivo de ser uma reação contra o estado intervencionista e suas políticas sociais.

Após o Crack da Bolsa de New York (1929), os governos dos Estados Unidos e da Europa procuravam se rearticular, abandonando os mecanismos

liberais tradicionais e adotaram uma gestão de cunho intervencionista do Estado, no setor econômico e, paralelamente, optando por políticas de cunho keynesiano (principal teórico do liberalismo reconstruído, 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). A partir daí, as idéias neoliberais passam a ganhar terreno.

“... alteraram radicalmente a face do capitalismo solapando as bases tributárias do keynesianismo, multiplicando a dívida pública e submetendo as margens de liberdade das políticas econômicas e sociais ao veredicto dos mercados financeiros”.
(FIORI. 1996 : 7).

O Neoliberalismo 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. Assim mesmo, expressa e representa um projeto de modificação ideológica das sociedades, compreendido como veiculação de um novo senso comum, que legitima as propostas da 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 Chile, 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 a Thatcher 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 : 38).

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

A doutrina neoliberal está basicamente baseada nas teorias de Hayeck, Friedman e Dahal, que têm, em comum, os princípios da redução do poder do Estado e da ampliação e liberdade de mercado.

- **Hayek**; critica a centralização do poder econômico nas mãos do Estado. O autor prega o individualismo moral, o pluralismo de valores e a monocracia. Para ele, o Estado não deve intervir na economia, pois a função básica do Estado é a proteção e alargamento do campo de escolha livre feito pelo indivíduo dentro da sociedade. Sua teoria mostra a importância de acompanhar toda reforma econômica com uma necessária mudança na mentalidade e na cultura dos povos. (HAYEK, 1987).
- **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 de dois elementos determinantes: 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 a sua reprodução. Defende a liberdade econômica e questiona a liberdade política. (FRIEDMAN, 1980, 1984).
- **Dahal**; elaborou uma formulação econômica, muito semelhante dos outros autores, reforça assim, o controle do poder do Estado, que deve ser mínimo, permitindo ampla liberdade econômica.

Fazendo 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 aspecto social, o neoliberalismo vem produzindo um retrocesso, agravando as desigualdades sociais em todos os lugares em que ele foi implementado. Observa-se que nestes últimos anos ocorreram mudanças substantivas no que concerne às políticas econômico-sociais que vem se materializando, essencialmente em dois pontos básicos: ofensiva privatizante e tendência crescente em eliminar programas de proteção social.

Em síntese, pode-se dizer que 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.

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". (GENTILLI 1994 : 177).

Nesta nova configuração social, determinada pela visão do 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 está se tornando privilégio de poucos. Por outro lado, a concorrência 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.

3. A Educação Brasileira e suas tendências no mundo globalizado.

No desenrolar de todos os acontecimentos que marcaram o final da década de 80 e início dos anos 90, ganha corpo na educação a corrente teórico-metodológica do construtivismo, embora esta tenha surgido na Europa há mais de três décadas. No Brasil, o construtivismo encontrou respaldo e aceitação nessa época, quando passou a ser adotado por grande parte da rede pública particular de ensino e, posteriormente na rede pública, aparentemente por ser mais compatível com a lógica do mercado valorizada nas políticas do governo. No entanto, isso não seria suficiente para explicar o desenvolvimento dessa corrente na educação.

Entendemos que a partir daí, temos pistas para estabelecer pelo menos, duas tendências predominantes da educação brasileira:

- O construtivismo tem um caráter epistemológico, uma vez que está em jogo a construção do conhecimento e que segue a linha de procedimentos didático-metodológicos. Com muita aceitação no ensino fundamental e de primeiro grau essa tendência vem ganhando a adesão de muitos educadores. A base do construtivismo está no desenvolvimento da habilidade cognitiva, assim, propõe que é importante incentivar a criança na sua habilidade cognitiva que lhe permita participar na construção dos conceitos do mundo de relações em que está situada. Isso tem influência direta na metodologia didático-pedagógica escolar.

- A segunda tendência que perpassa todo o processo da educação, vincula-se ao modelo econômico que está gerenciando o mundo na atualidade. Trata-se do neoliberalismo. A rigor, as duas tendências tem sido atreladas à lógica do mercado nas políticas governamentais predominantes.

Uma das características do neoliberalismo a ser considerada é a seguinte:

“... se caracteriza por pregar que o estado deve intervir o mínimo na economia, manter a regulamentação das atividades

econômicas privadas num mínimo e deixar agir livremente os mecanismos do mercado". (SILVA 1996 : 14,15).

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 empresas estatais, fragilização do Estado, marginalização das áreas sociais (educação, saúde, habitação, previdência social).

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 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 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 as políticas sociais. Foi o voto de desespero que elegeu o Bismarck das Alagoas. Então surgiu o neoliberalismo à brasileira". (OLIVEIRA, 1995 : 25).

O que cabe evidenciar, é que atualmente, há um momento na educação brasileira, em que as tendências estão mais voltadas para o modelo econômico —de influência predominante neoliberal — e em consequência, isso traz no seu interior a grande influência dos novos gerenciamentos da economia dos grandes blocos econômicos, a concentração econômica, etc.. A educação não está ausente nem poderia estar omissa diante dessas grandes transformações porque faz parte desta realidade. Ela tem sido usada principalmente como uma fonte de preparação das pessoas para que sejam eficientes no processo da produção. O capitalismo incluiu-a em seu processo produtivo de forma mais acabada, buscando uma qualidade total da produção.

"A produtividade e a capacidade de gerenciamento e de decisões rápidas para o desenvolvimento da empresa são consideradas as estratégias de primeira mão. Ser competente e em consequência, produtivo são condições "sine qua non" para homem educado" (SILVA 1996 : 16).

Segundo uma visão crítica, globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, defesa da educação geral, formação polivalente e "valorização do trabalhador" são imposições das formas de sociabilidade capitalista para estabelecer um novo padrão de acumulação e também para definir as novas formas concretas de integração dentro da nova organização da economia

mundial. Assim, de certa forma, *"... o ajuste neoliberal se manifesta no campo educacional e da qualificação por um revisitar e rejuvenescer a teoria do capital humano com um rosto agora mais social"* (FRIGOTTO, 1995b).

Em resumo, podemos dizer que estamos convivendo com duas tendências que marcam a educação nesta virada de milênio. A primeira, com enfoque metodológico de construção do conhecimento, aceita por uns e rejeitada por outros, mas que está posta. A segunda é o modelo neoliberal, que dita as regras da economia e que interfere de modo direto na formação do indivíduo pela via da educação.

4. O cenário atual.

Os anos 90, iniciaram-se em meio a grandes mudanças no contexto internacional, o esfacelamento do socialismo real, as tentativas de instalação de uma nova ordem internacional e o desenvolvimento vertiginoso da tecnologia, sob a égide do capital transnacional. Atualmente desenham uma trama histórica — catastrófica ou promissora, dependendo da perspectiva de cada um — mas, de qualquer forma, totalmente inédita.

Para um grupo de analistas que segundo a visão de Dagmar Zibas (ZIBAS, 1997), grosso modo, chamaria-se de "otimistas", a inserção afirmativa de cada país na nova ordem internacional dependeria, principalmente, de seu empenho na adoção do novo modelo produtivo. Tal modelo, combinando custos mínimos (inclusive custos previdenciários e trabalhistas) e eficiência máxima, deve elevar a qualidade dos produtos e dos serviços e permitir a prática de preços competitivos. Nesse caso, a educação passa a ser considerada a palavra-chave para a formação de trabalhadores responsáveis, eficientes, bem informados e autônomos, constituindo a alavanca indispensável para o crescimento econômico das regiões subdesenvolvidas. A enorme flexibilidade e a competência dessa força de trabalho "bem educada" garantiriam a qualidade competitiva no setor industrial e, crescentemente, na área de serviços. Além disso, o

aumento da escolaridade tornaria o desemprego (inerente à nova estrutura produtiva) uma situação tolerável, pois os indivíduos estariam preparados para o auto-emprego, para a reciclagem e para as iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise.

A formação para a cidadania, no novo cenário, não viria mais calcada em termos vagos, marcados ideologicamente, tais como *"desenvolver o espírito crítico, promover a autodeterminação dos povos ou incentivar a solidariedade internacional"* (MELLO, 1992 : 36). Ao contrário, de acordo com este discurso otimista, a atuação dos cidadãos deverá ter uma orientação pragmática e técnica, pois as demandas sociais, que no decorrer do século XX, passaram por uma politização crescente, estariam, a partir de agora, voltadas principalmente para o âmbito local e diretamente associadas *"à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição"*. (MELLO, 1992 : 36). Nessa perspectiva, os países em vias de desenvolvimento, depois de um ajuste estrutural rigoroso e depois da elevação do grau de escolaridade de suas populações, encontraria sua vocação internacional, descobrindo nichos de produtividade que possibilitariam sua afirmação no cenário competitivo mundial.

É possível distinguir, nessa abordagem com diferentes prioridades, pelo menos duas vertentes:

- a) aquela que "absolutiza o mercado" como agente de regulação social, atribuindo ao Estado uma pequena atuação compensatória apenas nos casos de extrema desigualdade, e
- b) aquela que, embora também proponha uma reestruturação do mesmo, "reserva a esse Estado um papel mais central e ampliado", como elemento importante para compensar as diferenças sociais e promover o desenvolvimento.

Na primeira vertente são incluídas, geralmente, as posições do Banco Mundial. Segundo diversos estudiosos (p. ex., ARRETCHE, 1993), aquela instituição financeira recomenda, para as políticas econômicas e sociais da América Latina, uma agenda estritamente neoliberal, em que a necessidade de inclusão das regiões periféricas na nova ordem internacional não vem atada ao delineamento de uma política específica de desenvolvimento das indústrias nacionais e do mercado interno. Ao contrário, a abertura dos países às importações e a diminuição significativa do Estado na área econômica e na previdência social são consideradas os principais instrumentos para o crescimento. Por outro lado, há ênfase na melhoria da educação básica, pois tal melhoria incidiria de maneira direta na qualidade dos produtos de países em desenvolvimento, possibilitando a inserção dos mesmos em mercados internacionais altamente competitivos.

A segunda vertente é constituída, principalmente, das propostas da CEPAL, como consubstanciadas nos documentos *Transformación Productiva com Equidad* (1990), *Educación y Conocimiento: eje de la Transformación Productiva com Equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992). Esses documentos enfatizam o advento da competitividade autêntica que, ao contrário da competitividade espúria, "não estaria mais baseada na queda das remunerações nem somente na abundância de recursos naturais, mas na aprendizagem e na difusão do conhecimento". Os teóricos cepalinos, provavelmente preocupados em manter a tradição de sua instituição na defesa da equidade social, mas, ao mesmo tempo, aceitando como inevitável a nova ordem neoliberal parecem tentar construir um rosto humano para as relações sociais inscritas no modelo. Essa construção, que não pode deixar de ser permeada por uma determinada visão ideológica, tem subjacente a ela a suposição de que o salto do Terceiro Mundo para a modernidade seria facilitado pelas novas condições do desenvolvimento do capital: ou seja, haveria o advento do capitalismo ético, assim transformado porque o seu oposto — o capitalismo predatório — criaria, no seu limite, ameaças à própria sobrevivência do sistema. Em outras palavras: com a falência do

socialismo real, o recuo dos preceitos religiosos e o enfraquecimento dos sindicatos, o capitalismo não teria, atualmente, qualquer freio para realizar a absolutização do lucro, o que geraria em uma situação extrema, revoltas sociais generalizadas. Diante desse quadro, a atividade capitalista seria agora obrigada a amenizar as desigualdades regionais e as disparidades entre os segmentos de uma mesma sociedade, a fim de evitar distúrbios sociais que colocariam em risco seu domínio global, e que poderiam influenciar em outros países da região.

No plano econômico, as propostas da CEPAL, insistem na necessidade e na possibilidade de uma inserção positiva da América Latina na competitividade internacional, principalmente através da prioridade que deve ser dada à formação de sua mão-de-obra. O acesso de todos os jovens aos códigos da modernidade garantiria a consecução de dois objetivos interligados: a cidadania e a competitividade. Também é considerado o desenvolvimento do mercado interno, através da isonomia entre aumento da produtividade e aumento de salários e melhor distribuição da renda.

No plano social, a CEPAL não recomenda apenas políticas seletivas dirigidas a setores extremamente pauperizados, mas afirma que: *"as políticas sociais universalistas, historicamente vigentes na América Latina, podem ser conectadas com políticas seletivas, dependendo de cada caso e do conjunto global das políticas e de sua combinação"* (CEPAL, 1990).

No cômputo geral, as recomendações cepalinas diferem daquelas do Banco Mundial por não conferir ao Estado um papel meramente residual e reativo aos efeitos do mercado, mas um papel ativo, com metas próprias que digam respeito a uma determinada concepção de cidadania. Nesse sentido, tais sugestões podem ser consideradas como uma *"alternativa às macropolíticas delineadas pela agência financeira internacional"* (ARRETCHE, 1993). No entanto, é necessário considerar que, enquanto as proposições do órgão latino-americano têm apenas o respaldo da história de certa forma mais "progressista" da instituição, as sugestões do Banco vêm

escudadas pelo grande poder de financiamento daquela instituição, constituindo, portanto, um fator de peso na orientação das políticas nacionais.

Por outro lado, há algumas convergências importantes entre as propostas do Banco Mundial e da CEPAL. A descentralização da administração das políticas sociais é uma dessas convergências. Além disso, a preocupação em obter maior eficiência no gasto social é coincidente em ambas instituições, no sentido de maior coordenação entre o setor público e entidades privadas na prestação de serviços sociais. Nesse aspecto, a CEPAL concorda *"que os serviços sociais possam ser prestados pelo setor privado, mesmo mediante a cobrança de tarifas, desde que coordenados e eficientemente articulados com a intervenção pública"*. (CEPAL, 1990). As correntes "otimistas", aqui resumidas, citam reiteradamente os "Tigres Asiáticos", o Chile e, até recentemente, o México e a Argentina, como exemplos na direção tomada.

Para outro conjunto de estudiosos que, chamariam-se de "pessimistas" (ZIBAS, 1997), as mesmas condições descritas acima — ou seja, o esfacelamento do socialismo real, a exacerbação da competição internacional, a escalada vertiginosa de desenvolvimento tecnológico, a integração mundial pelos meios de comunicação cada vez mais rápidos e a hegemonia do capital transacional — não desenhariam um futuro mais igualitário para a humanidade. Ao contrário, tais fatores acentuariam diferenças econômicas e sociais — incentivando a construção de ilhas de excelência regionais, que serviriam de vitrine para o modelo — e escamoteariam o acentuado aumento da exclusão não só do Terceiro Mundo, mas até mesmo nos países centrais. Para esses analistas, o reiterado apelo à Educação nada mais seria do que uma cortina de fumaça, invocada para justificar a acumulação predatória do capital. Isto é, as grandes massas não escolarizadas ou mal escolarizadas no Terceiro Mundo explicariam o atraso da região, os baixos salários e a baixa produtividade.

Ao se colocar a Educação como condição para o crescimento econômico, mas receitando-se, ao mesmo tempo, uma agenda econômica recessiva para os países periféricos, estar-se-ia, negligenciando o fato de que Educação e crescimento são pólos indissociáveis de um mesmo processo, não havendo possibilidade de se melhorar o sistema educacional, sem se adotarem, ao mesmo tempo, políticas econômicas voltadas para a expansão e para a melhor distribuição de renda.

Noam Chomsky, num artigo, resume muito bem a visão pessimista da nova ordem internacional:

"Uma consequência da Globalização da economia é a ascensão de novas instituições governantes para servir aos interesses do poder econômico privado transnacional. Outra é a difusão do modelo social terceiro-mundista, com ilhas intensamente privilegiadas, em meio a um mar de miséria e desespero ... Cada vez mais a produção pode ser deslocada para zonas de alta repressão e baixos salários, e dirigida a setores privilegiados na economia global. Desta maneira, grandes parcelas da população se tornam supérfluas para a produção e possivelmente até mesmo como mercado, diferentemente da época quando Henry Ford compreendeu que não poderia vender carros se seus trabalhadores não fossem suficientemente bem pagos para comprarem carros, eles mesmos. Alguns casos específicos ilustram esse quadro. A GM está planejando fechar quase duas dúzias de fábricas nos Estados Unidos e no Canadá, mas também se tornou a maior empregadora privada no México. Ela também abriu uma montadora de US\$ 690 milhões na ex-Alemanha Oriental, onde os empregados se dispõem a cumprir jornadas de trabalho mais longas do que seus colegas mimados da ex-Alemanha Occidental, recebendo 40% de seus salários e poucos

benefícios extras, como explica alegremente o Financial Times".
(CHOMSKY 1993 : 6-18).

Ao contrário dos otimistas, que vêem a despolitização das demandas sociais e o exercício técnico da cidadania *como um avanço em direção à modernidade* (MELLO, 1992), os pessimistas consideram que tal despolitização é fatal para a democracia. Uma vez cessados os grandes debates sobre opções gerais e estando esmaecida a noção de interesse comum, a sociedade passa a ser orientada por grupos silenciosos que defendem seus interesses muito particulares junto às esferas de decisão, enquanto que a sociedade inicia um processo de vida diferente em relação a esses grupos minoritários, permanecerá numa posição simples, sem condições para alcançar o patamar superior.

O NOVO PARADIGMA DO CONHECIMENTO

1. O Capitalismo e o conhecimento.

A produção e difusão do conhecimento são firmadas como determinantes do desenvolvimento econômico e social no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo que se caracterizaria como "uma sociedade do conhecimento sem classes". Entretanto, quando se trata de conhecimento, está se tratando da incorporação de capital morto e da diminuição de capital vivo no processo produtivo, o que significa afirmar que, para além da centralidade do conhecimento, está a centralidade do trabalho, a centralidade das formas de exploração capitalista. Nesse sentido, por mais que a sociedade do conhecimento se afirme como algo inteiramente novo, essa novidade é incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista.

As transformações tecnológicas no contexto do capitalismo atual e seus desdobramentos em termos de novas exigências de qualificação do trabalhador permitem delinear algumas expectativas sobre as características que deverão ser esperadas de um indivíduo educado para atuar competitivamente. Como dizia Gramsci no "americanismo e fordismo", estava em causa no taylorismo um "nexo psicofísico" do trabalho, que correspondia a uma fase mais recente do industrialismo que, certamente, não seria a última (1978 : 397). O que se pode questionar é se não estaríamos hoje diante de um novo nexo psicofísico do trabalho que, como o do taylorismo, não seria um desdobramento do capitalismo, talvez uma etapa superior do ponto de vista da afirmação de um trabalho menos fragmentado e empírico, mas que deve ser pensado na perspectiva das contradições postas pelos limites estruturais das relações de produção.

A presença da informática e das telecomunicações no cotidiano das pessoas já vem forjando as bases de adesão a essa nova compreensão do conhecimento. Com referência às camadas médias da população que já tem acesso a esses meios, pode-se dizer que as crianças chegam à escola já portadoras de uma demanda que não pode ser facilmente atendida pela educação tradicional. Gostemos ou não da idéia de um conhecimento abstrato, operativo, policognitivo e interativo, as bases para o desenvolvimento dessa racionalidade já estão postas, basta só desenvolvê-la com muito cuidado para a consecução de pessoal mais qualificado num futuro próximo.

2. O Conhecimento na América Latina.

Na América Latina, a defesa da centralidade da noção de conhecimento vai se fazendo presente nos rumos que a educação vem tomando, não apenas nas propostas das agências internacionais, como já foi indicado, mas também por projetos de lei, documentos e discursos oficiais e iniciativas diversas.

Como exemplo, pode-se citar Inés Aguerrondo comentando as bases do novo paradigma educacional que sustenta a reforma da educação em curso na Argentina, visivelmente influenciada pelos documentos da CEPAL/UNESCO (1992). Ela afirma que em todo sistema educacional estão supostas duas definições: "o que se entende por *conhecimento*, e o que se entende por *aprendizagem*" (AGUERRONDO, 1995 : 5). A mudança de paradigma em causa na reforma argentina supõe a definição desses dois eixos, que orientam desde os conteúdos até a organização e as práticas cotidianas do ensino: "*o que se ensina e em que contexto organizacional se ensina*" (AGUERRONDO, 1995: 7). Segundo esta mesma autora (AGUERRONDO, 1995 : 6-7), um sistema educacional orientado para o próximo século deve incorporar:

- (a) uma definição de ciência (conhecimento) como a atividade humana que explica os diferentes campos da realidade, buscando produzir mudanças neles. Supõe uma atitude ativa e não contemplativa (enfoque de Pesquisa e Desenvolvimento), uma vez que seu fim fundamental é operar sobre a realidade para transformá-la.
- (b) uma definição de aprendizagem como o resultado da construção ativa do sujeito do objeto de aprendizagem. Supõe um aprendiz ativo, que desenvolve idéias próprias acerca de como funciona o mundo, que devem ser postas permanentemente. Supõe também que o professor e o aluno explorem e aprendam juntos.

Ao discorrer, em seguida, sobre os diversos e âmplos aspectos da reforma da educação argentina, Aguerrondo não mais retorna a essa discussão, não se preocupando em esclarecer a maneira pela qual os dois eixos básicos —conhecimento e aprendizagem — estariam orientando tais definições. Isto exemplifica a maneira pela qual muitas propostas não chegam a vincular claramente o "paradigma do conhecimento (aprendizagem)" às políticas de reforma educacional sugeridas. Essa constatação faz pensar se a ênfase no conhecimento não constituiria, muitas

vezes, uma retórica muito eficaz no convencimento de que a educação precisa ser transformada para atender às necessidades produtivas da sociedade contemporânea, nem sempre acompanhada de medidas que possibilitem que esse propósito se efetive.

É possível que a defesa da centralidade do conhecimento na sociedade contemporânea seja o assunto que gere a maior concordância e simpatia entre as temáticas priorizadas pelas propostas educacionais da atualidade. Por um lado, porque não é possível recusar o fato de que o conhecimento-informação torna-se, cada vez mais, uma exigência para se instrumentalizar a ação: ação política, ação pedagógica, ação cotidiana. E esse fato aparece para muitos como um avanço linear na direção de um novo mundo que fica melhor porque a ação é instrumentalizada pelo conhecimento. Mas de qual conhecimento se fala aqui? Justamente daquele produzido para subsidiar a ação. Por outro lado, a defesa da centralidade do conhecimento é muito convincente ao propor uma noção de conhecimento (ativa, interativa, pragmática) que se contrapõe à noção anterior, posta como tradicional, contemplativa, imobilista, ninguém pretenderia o contrário.

O que se há de questionar é se essa concepção de centralidade do conhecimento não viria responder a uma exigência da racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) dos processos produtivos, comprometendo as possibilidades de universalização dos conhecimentos. É importante definir em que medida os critérios pensados para estabelecer os conteúdos e metodologias levam em consideração aspectos da cultura universal indispensáveis para a formação do cidadão, e que não são imediatamente traduzíveis em uma pedagogia que tem como paradigma o saber fazer, o saber usar, o saber se comunicar.

Mesmo o critério de podermos contar com teorias da aprendizagem que afirmam que parte do processo de conhecimento é construído pelo indivíduo a partir de situações concretas particulares não é suficiente para sustentar

políticas de reforma educacional e fazer frente às necessidades de conhecimento que uma sociedade requer.

A excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem (construtivista, por exemplo) são manifestações de emergência do paradigma do conhecimento e de seu forte impacto.

A centralidade do conhecimento como eixo das políticas de educação precisa ser melhor compreendida. Entre os temas entronizados pela retórica das reformas na América Latina — qualidade, equidade, descentralização, centralidade do conhecimento —, este eixo é o que está mais a salvo das críticas. Por quê? Talvez por expressar uma leitura das transformações sociais e culturais a que estamos submetidos (a sociedade informatizada, a sociedade do conhecimento). Talvez por exprimir, de forma muito pragmática, as exigências do conhecimento requeridas por essa sociedade: aprender a aprender. Talvez por estar referendada por teorias psicopedagógicas muito convincentes na justificação de novas alternativas de enfrentamento dos processos de ensino-aprendizagem. Talvez, simplesmente, para alguns, porque vem escudado na perspectiva do "novo". E talvez por ser um argumento suficientemente abstrato para justificar a necessidade de mudanças na educação sem necessariamente informar a natureza e a direção dessas mudanças. Qualquer uma dessas pressuposições — para ser sustentada ou negada — requer um aprofundamento dessa discussão.

Permanece, portanto, em aberto o desafio fundamental das políticas educacionais na América Latina: como implementar uma ação capaz de enfrentar os mecanismos de exclusão da ordem social capitalista? O discurso centrado na necessidade de mudança do paradigma do conhecimento não tem sido suficientemente claro na indicação dessa solução. A ênfase na equidade, na qualidade e na implementação de novas

formas de gestão fica esvaziada, entre outros motivos, pela sobreposição da centralidade do conhecimento sobre o conjunto das ações humanas. A própria noção de conhecimento é empobrecida, ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil.

Na forma como vem sendo posta na atualidade, a questão do conhecimento não constitui apenas um tema fundamental para a Epistemologia, a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e a Sociologia do Conhecimento. O tema do conhecimento é hoje uma questão política central. A discussão das reformas educacionais na América Latina não pode prescindir dessa temática. Apresentado como eixo dessas reformas educacionais, o novo paradigma do conhecimento pode revelar muito sobre os princípios que orienta.

Estudando a maneira pela qual essa questão é afirmada nos diferentes países é possível compreender, na diferença e na semelhança dos princípios e estratégias, uma unidade na retórica justificadora e legitimadora das reformas políticas e, ao mesmo tempo, uma diversidade nas estratégias implementadas, quase sempre alheias ao enfrentamento dos processos de exclusão da maioria da população. Mas essa é uma hipótese ainda a ser confirmada.

3. A Educação em relação ao conhecimento.

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimentos parecem ser uma idéia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos

intelectivo, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo.

Não há mais necessidade de acumular muitos conhecimentos, porque estes podem ser buscados e achados a qualquer momento, graças aos novos recursos tecnológicos. É requerido, no entanto, que se saiba como buscá-los corretamente com informação que, para ser acessada, necessitaria ser permanentemente produzida. Assim, a pesquisa e a produção do conhecimento de modo geral assumem um papel fundamental, como também os processos de organização e distribuição da informação.

Nessa proposição, não só a concepção de conhecimento parece ter sido alterada, mas também se alterou a relação deste com as pessoas, a sua maneira de utilizá-lo, o lugar que ele ocupa em suas vidas, o modo pelo qual ele passa a incorporar o seu cotidiano em casa, no trabalho, na rua, nos serviços, na igreja, etc..

Curiosamente, quando são afirmadas as necessidades básicas de aprendizagem, como nos documentos de Jomtien (aprovados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien-Tailândia, 1990) e da CEPAL, estas aparecem como necessidades individuais e não como necessidades do sistema social, essa perspectiva é muito diferente, *"Por outro lado, necessidades/interesses das pessoas e necessidades/interesses sistêmicos aparecem como sendo coincidentes e/ou complementares, e não o que são: contraditórios"*. (TORRES, 1994: 60).

De que conhecimento estamos tratando? A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, definiu como seu eixo articulador, as "Necessidades Básicas de Aprendizagem" (Neba). No Glossário de seu documento síntese (WCEFA, 1990: 11), as Nebas são compreendidas como: "conhecimentos , capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo".

Ainda no mesmo documento no artigo primeiro da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (p. 157), se afirma que essas necessidades:

"incluem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo".

Discutindo essa formulação das Neves, Torres (1994 : 55-70) critica a imprecisão dos termos e conceitos utilizados e adverte para suas implicações, como, por exemplo, a negação dos conflitos sociais subjacentes a essas propostas; a ênfase dada, às necessidades pessoais, sem explicitar as necessidades sistêmicas; o grande destaque dado à noção de aprendizagem, em prejuízo da consideração da relação ensino-aprendizagem; a ausência de explicitação da diferença entre as necessidades formuladas e as demandas e possibilidades efetivas da população.

É possível sugerir, a partir da colocação feita pela CEPAL/UNESCO (1992 : 31) sobre processos de aprendizagem voltados para a incorporação e difusão do desenvolvimento tecnológico, a expectativa de que os conhecimentos devam ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar), saberes que poderiam ser mais bem discernidos da seguinte forma:

O **"saber fazer"**: significa o conhecimento orientado por sua operacionalidade. Essa concepção guarda semelhança e distinções com o que a conhecida Escola Nova vem chamando, por todo este século, de

"aprender a aprender". Muitos educadores tomam esse princípio para enfatizar a idéia de que o processo ensino-aprendizagem supõe também o aprender a produzir conhecimento e não apenas a aquisição de conhecimentos já produzidos. É valorizada a capacidade do indivíduo de construir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes e habilidades como: autonomia, auto avaliação contínua, criatividade, responsabilidade compartilhada, policognição. Parte-se do pressuposto de que toda — ou quase toda — aprendizagem passa pela mediação da ação de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do indivíduo e de que as possibilidades de mediação e relações abstratas mais sofisticadas só estão dadas para as etapas mais avançadas de escolarização.

Adaptado às demandas sociais e econômicas atuais, no entanto, o "aprender a aprender" passa a incorporar a necessidade do conhecimento para ser previamente definido por sua operacionalidade: mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções. Conservando a força dos argumentos que defendem uma pedagogia sustentada pelo princípio do "aprender a aprender", o discurso corre o risco de se converter em retórica que encobre uma concepção extremamente pragmática e imediata da concepção de conhecimento.

O "**saber usar**": requer modalidades de aprendizagem que se efetivem "mediante o uso de sistemas complexos". A medida do conhecimento é a possibilidade de vinculação com os sistemas propostos pelo progresso técnico. A funcionalidade do conhecimento é evidente: saber para quê? Espera-se que o processo de ensinar-aprender seja transformado por essa necessidade de aplicação imediata: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando.

O "**saber comunicar**": sugere que o conhecimento tem sua validade e significação dimensionados pelas possibilidades incessantemente recriadas pelas novas tecnologias de comunicação. O conhecimento deverá circular

pelo mundo por meio da informática e das telecomunicações e essa capacidade de distribuir e acessar os conhecimentos é uma exigência da produção e da vida social. O conhecimento se confunde com informação e a informação com conhecimento, no entanto o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações.

4. Os Benefícios para a Educação.

Um documento que propõe maiores investimentos em educação, tanto por parte do Banco Mundial quanto por parte dos governos, não negligenciaria a propaganda dos benefícios da frequência à escola. A maioria dos pesquisadores da educação também endossam essa posição, descrevendo o impacto da educação sobre a produtividade econômica, a saúde, a população e o bom governo. Todos os filhos do Iluminismo estarão predispostos a perceber os benefícios da educação e a considerá-la como um direito humano. No entanto, há outros estudiosos que argumentam que a escolarização formal pode ter efeitos indesejáveis, ou seja, afirmam que ela aliena os jovens de sua cultura, que sua seleção serve para legitimar a injustiça social, que ela pode ser um instrumento usado para tornar mais dóceis as populações politicamente resistentes. Tais manifestações de pesquisadores são ignoradas (BANCO MUNDIAL: 1995). Somente resultados favoráveis são enfatizados. Mas seria, sem dúvida, surpreendente se os argumentos da desescolarização fossem considerados em um documento que coloca a educação como investimento valioso.

Em décadas anteriores, as críticas radicais à escolarização afetaram indiretamente as políticas das agências financiadoras, principalmente as do Banco Mundial. Essas agências desenvolveram interesse por educação não-formal e diminuíram o otimismo acrítico a respeito da educação formal. Algumas das críticas ainda merecem ser consideradas seriamente. Escolarização em tempo integral teve sempre uma relação problemática com aquelas formas culturais que dependem principalmente da aprendizagem por

imersão no próprio contexto, por exemplo, vida nômade pastoril, agricultura não mecanizada, pesca costeira de pequena escala, artesanato tradicional. É provável que a escola procure educar crianças e jovens longe desses trabalhos e é pelo menos problemático abrir as portas de uma vida superior para esses alunos. O documento (BANCO MUNDIAL: 1995), não registra tais dúvidas sobre os méritos da educação formal. Contrastando com seus documentos anteriores, a atenção é agora intensamente focalizada sobre a escola e sobre os benefícios da escolarização. Desapareceu a preocupação anterior de incluir também a educação não-formal.

Educação em massa é parte da transformação modernizante das sociedades. Junto com seus benefícios, esta ampla transformação acarreta muitas tensões e custos, por exemplo: enfraquecimento comunitário e de laços familiares. Mesmo assim, o impacto moral e social da escolarização não é enfrentado no documento. Tampouco são considerados os problemas que as escolas podem gerar ou o potencial que podem ter para remediar as disfunções sociais da modernização e para restaurar a coesão social. É difícil aceitar que o jogo mais livre das forças de mercado em educação e a ênfase em habilidades e conhecimento de disciplinas exatas contribuam para o equacionamento de tais problemas.

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE QUALIDADE TOTAL E QUALIDADE.

1. A Qualidade Total.

Qualidade Total é uma filosofia de gestão empresarial presente em todos os cantos do planeta. Percorreu um longo caminho, na esteira do sucesso do Japão, até se impor como opção para viabilizar a administração de empresas de grande, médio e pequeno porte, bem como micro-empresas em todo o mundo.

A qualidade começou a ser incorporada à produção industrial a partir da década de 20, justamente para evitar produzir produtos defeituosos que chegassem às mãos dos consumidores. Com o advento da produção em massa, para atender a mercados em crescimento, foram introduzidas técnicas de controle estatístico da qualidade.

A Qualidade Total é um sistema americano de gestão que penetra no Japão após a 2ª Guerra Mundial. Naquele momento, marcado pela guerra, o Japão 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 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 nacional 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, distribuição, administração, gestão, etc.); exigir a participação de todos; enlaçar todos os provedores internos e externos num mesmo sentimento e movimento. Nessa perspectiva de totalidade, não sobra espaço para a contradição. (MACHADO, 1994).

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.

Existem vários conceitos de Qualidade Total, cada qual moldado à cultura da empresa que passa a adotá-lo como objetivo principal, ou seja, quando uma empresa decide pela qualidade é importante que ela tenha a noção que está optando por uma mudança profunda em toda a sua organização e não somente nos seus processos produtivos. As mudanças são tão abrangentes que devem envolver desde a alta administração até o chão da fábrica modificando a cultura da organização (modo de pensar, crenças, valores, etc.).

Na conceição de Xavier, Qualidade Total é:

“...Um conjunto estrategicamente organizado de princípios e métodos que visa a mobilização e a cooperação de todos os membros de uma unidade de produção, com o intuito de melhorar a qualidade de seus produtos e serviços, de suas atividades e de seus objetivos, para obter a satisfação dos clientes e um acréscimo de bem-estar para os seus membros, de acordo com as exigências da sociedade” (XAVIER, 1991).

Nessa definição, todo o produto ou serviço deve atender a uma necessidade. Assim, é necessário que haja uma adequada conformidade a especificações definidas com base em estudos sobre a satisfação dos alunos, dos professores, dos pais. No limite, seria importante contar com um verdadeiro barômetro de opinião de todos os atores envolvidos.

Juran (1991), conceitua qualidade como sendo a “*adequação ao uso*”. Esta definição também dá a impressão de ser voltada ao projeto, a estrutura

de um produto, e até podemos nos perguntar se realmente tudo que se adequa ao uso realmente é de Qualidade Total.

A mais abrangente definição de Qualidade Total é colocada por Deming (1990): *“Qualidade Total é uma filosofia de vida, é uma nova religião”*. Ele a coloca como sendo um novo mandamento para as organizações, e indica a necessidade de que se adote essa filosofia para que as organizações viabilizem a Qualidade Total.

Considerando todas essas visões concordamos em que a Qualidade Total somente é concretizada se tivermos envolvidos todos os itens responsáveis na sua concepção: da elaboração e produção ao cliente e fornecedores externos à organização, a alta administração, os níveis gerenciais, o treinamento, a cooperação técnica, os funcionários, tudo isto no sentido de produção empresarial.

2. A Qualidade.

Em todas as áreas da produção e do pensamento humano a preocupação com a qualidade apresenta-se como uma constante em nossos dias. Discute-se a questão em cursos de treinamentos, programas sobre Qualidade Total são palavra de ordem nas organizações, prateleiras de livrarias estão repletas de publicações, enfim, para onde quer que se dirija o nosso olhar vamos encontrar algo a respeito da qualidade. Todo esse movimento em torno da questão acaba por ter reflexos sobre a educação e já começaram a surgir produções de vários autores sobre o assunto nesse campo (Cosete Ramos, Vicente Falconi Campos, e outros), mas nem todos com o mesmo ponto de vista.

Como tantos outros temas, também a qualidade corre o risco de transformar-se em mais um modismo, tanto na empresa quanto na escola e na universidade. Assim ao refletir sobre o seu significado impõe-se a necessidade de um exame mais profundo da questão, buscando ultrapassar

o terreno do debate tal como tem se apresentado hoje, ou seja, a partir de uma visão gerencial e administrativa. Situando o tema em termos mais amplos, verificamos que a preocupação com a qualidade não nasce das mudanças empresariais, pelo contrário, ela está entranhada na própria história dos homens. De fato, o próprio conceito de qualidade varia de acordo com circunstâncias temporais e espaciais.

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 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 conformidade com as necessidades e desejos do consumidor. Nessa dimensão, a qualidade se vincula à capacidade de uma empresa de 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.

Do ponto de vista educacional, é simples perceber que a cada momento histórico corresponde um determinado padrão de qualidade. E este, em geral, tem a marca diferenciadora da classe social. A escola de qualidade do passado, cultivava valores que não se sustentam no presente, porque o conceito de qualidade não é estático. Nos dias de hoje sugerir uma qualidade diferenciada para a educação de meninos e meninas seria insustentável. Percebe-se, portanto, que o conceito de qualidade tem caráter dinâmico.

“Converte-se, além disso, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas”.
(FERNÁNDES 1995 : 96).

Essas rápidas pinceladas iniciais em torno do tema revelam algo de sua complexidade. A discussão sobre qualidade, portanto, comportaria diferentes aproximações. Poderíamos examiná-la sob prismas dos mais variados conceitos e, nessas abordagens, buscar encontrar elementos de ligação com as questões da educação. Nesta análise, tentaremos situar o debate sobre a qualidade com base numa breve incursão em fundamentos filosóficos para, depois, nos determos sobre o contexto da discussão na política educacional brasileira contemporânea. A partir desta incursão, procuraremos tecer algumas considerações acerca da relação entre a qualidade e a educação.

3. A Qualidade no discurso filosófico educacional.

Tomando o tema sob o ponto de vista da filosofia, iremos constatar que a preocupação com a qualidade não aparece de modo isolado, mas articula-se com uma discussão sobre quantidade. Já nas origens do debate sobre a didática, no século XVII, Comenius teria situado a importância desta integração ao discorrer sobre a *“arte de ensinar tudo a todos”*, ou seja a idéia de uma educação universal, o que o situa como um precursor na defesa da preocupação com o ensino sem exclusão.

No século XIX o nexó entre quantidade e qualidade seria retomado pelos pensadores materialistas. Engels apresentou uma contribuição ao tema ao estabelecer as "leis gerais da dialética", dentre as quais situavam-se a "lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa)". Segundo esta perspectiva:

"ao mudarem, as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo; o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos (nos quais se sucedem pequenas alterações quantitativas) e por períodos de aceleração (que precipitam alterações qualitativas, isto é, saltos, modificações radicais)". (KONDER, 1981 : 58)

Outro filósofo a se dedicar à questão foi Gramsci, que também buscou articular quantidade e qualidade compreendendo-as como inseparáveis. O recurso a uma citação justifica-se com base na riqueza dos argumentos levantados na passagem onde se pronuncia a esse respeito:

"Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica. Se o nexó quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a

quantidade, que se quer desenvolver o aspecto corpóreo do real, não significa que se pretenda esquecer a qualidade, mas ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável". (GRAMSCI, 1996 : 50)

Se estabelecêssemos uma articulação entre o debate filosófico e o educacional, poderíamos constatar que há muitos pontos de contato entre as formas de pensar as relações entre quantidade e qualidade nos dois campos. Discutindo a história da educação brasileira, Ghiraldelli identifica, tomando por base estudo anterior de Nagle, já a partir da Primeira República (1889 - 1930), a conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país, os quais denomina de *entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*. Segundo o autor:

"O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Portanto, muitas vezes atuando em separado e até mesmo contra o entusiasmo, o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional". (GHIRALDELLI, 1990 : 15)

Não vamos aqui entrar no mérito da análise de Ghiraldelli, o que queremos enfatizar com referência à sua discussão é a presença de teses que contrapõem quantidade à qualidade em momentos muito anterior ao atual. Na verdade, argumentos em defesa de uma ou outra direção podem reduzir posições democráticas e elitistas, como foi assinalado há mais de uma década, estamos nos referindo à observação de Garcia que declara o seguinte:

"No caso brasileiro em particular, muitas das discussões referentes à qualidade e quantidade de ensino, no momento presente, denotam a enorme dificuldade para a aproximação entre teoria e praxes. Via de regra, os educadores, formados na época onde o ensino constituía um privilégio que só podia ser partilhado por aqueles de melhor condição sócio-econômica e onde o bom ensino era aquele que preparava para as carreiras que asseguravam prestígio social tendem a reagir negativamente a qualquer medida prática que vise a ampliar as oportunidades educacionais, sob o pretexto de que isto implica em rebaixamento de qualidade". (GARCIA, 1977 : 130).

Em consequência, então, chamava-se atenção para reportagem de jornal de grande circulação nacional que, discutindo problemas educacionais de diversos países, destacava:

"A perigosa tendência para contrapor o desenvolvimento quantitativo à melhoria qualitativa pode levar a um tipo de política educacional neoconservadora com ênfase em tendências elitistas e um decréscimo da responsabilidade estatal pela educação. Os países em desenvolvimento, de fato, não tem escolha. Precisam de mais e de uma melhor educação. Têm de manter a expansão e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar seus sistemas de ensino, caso queiram diminuir a brecha que os separa dos países industrializados e progredir em direção à nova ordem econômica internacional". (Jornal do Brasil, 1981 : 5)

Assim como diria Gramsci (1978:50), o pensador italiano: *"sustentar a qualidade contra quantidade significa, precisamente apenas [...] manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade"*.

Analisando a discussão ora em curso na política educacional brasileira, vamos encontrar a presença de argumentos em defesa da qualidade que acabam por secundarizar a importância da dimensão quantitativa, ou seja, da questão da ampliação das oportunidades educacionais. É consenso entre alguns técnicos altamente capacitados, a exemplo de Castro (1994), Mello (1993) e Ribeiro (1993), que o país já deu conta de solucionar os problemas de cobertura da escolarização básica. O desafio, portanto, hoje, não mais se localizaria em problemas de acesso à escola, mas na repetência e nos precários níveis de qualidade atingidos pelo sistema escolar. Esses três autores citados, coincidem no entendimento de que o problema educacional brasileiro hoje não é mais quantitativo, mas qualitativo, como podemos depreender de passagens de sua autoria. Castro, por exemplo afirma:

"Houve e continua havendo uma expansão da cobertura da escola. As taxas de matrícula, os efetivos escolares e os níveis de escolaridade continuam crescendo. O problema não está na dimensão quantitativa. Este assunto está devidamente equacionado e resolvido. Mas mesmo onde porventura não esteja, não é nem deve ser colocado no centro das discussões [...] o que parece mais grave é a incapacidade do sistema de oferecer uma educação de qualidade suficiente para atrair e instruir os alunos de melhor desempenho". (CASTRO, 1994 : 30).

O principal argumento que sustenta tal posição é buscado numa nova leitura das estatísticas educacionais, segundo as quais *"tirando o Nordeste rural, acima de 95 % dos brasileiros de 7 a 14 anos ou estão na escola ou já passaram por ela". (CASTRO, 1994 : 32).* Assim:

"Urge melhorar a escola regular para que os seus alunos não abandonem prematuramente e nem se formem sabendo pouco mais do que assinar o nome. As outras opções são demagógicas e hipócritas diante desta prioridade maior.

Achamos portanto que a grande prioridade nacional é melhorar a escola básica". (CASTRO, 1994 : 33)

Examinamos alguns aspectos da discussão sobre qualidade, de modo a nos situarmos em relação a este debate. Percebe-se por essas primeiras aproximações, que o tema é bem mais complexo do que possam indicar as aparências. Elaborado este movimento inicial, podemos retornar ao ponto de partida desta discussão, apreciando o debate sobre qualidade nos termos em que vem sendo posto no cenário nacional. Ou seja, é preciso examinar o tema na perspectiva de um modelo gerencial capaz de revolucionar o desempenho das mais diversas instituições da indústria ao serviço público, situando-o também no contexto da democratização da sociedade brasileira.

4. Qualidade, Cidadania e Competitividade

A preocupação com a qualidade, como vimos, tem estado no cenário da política educacional e no ideário pedagógico ao longo da história das instituições escolares brasileiras. Com o início do processo de transição para a democracia e no decorrer da década de 80, a discussão sobre o assunto passa a ser vinculada à luta pela cidadania, que culmina com o processo da Assembleia Nacional Constituinte e a incorporação da "*garantia de padrão de qualidade*" como um dos princípios educacionais definidos pela Constituição de 1988 (Art. 206, Inc. VII). Mais recentemente, já nos anos 90, essa discussão passa a ter uma variedade de rumos, articulando-se com a abertura da economia brasileira no contexto chamado neoliberalismo, inaugurado com o 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. Tal preocupação surge, justamente, a partir do impacto que a produção asiática passa ter sobre o mercado internacional, oportunidade em que se começa a estudar o modelo

subjacente àquele sistema produtivo. Ao mesmo tempo, articula-se também a uma discussão que passa a ocorrer em torno do impacto das inovações tecnológicas sobre as relações entre capital e trabalho. Essa problemática mais ampla acaba por ter irradiações sobre a agenda das discussões no âmbito educacional. Ao lado do debate sobre as novas demandas de qualificação, surge também uma reflexão sobre as formas de gestão da educação.

Do ponto de vista mais geral, estas preocupações devem ser associadas ao reconhecimento que os ocidentais foram obrigados a fazer de que havia algo de diferente na produção industrial asiática em relação aos métodos de administração das empresas americanas e européias. Constatou-se que a chave para entender a penetração desses produtos no mercado devia ser buscada na natureza do processo adotado nas organizações asiáticas e na capacidade que as mesmas apresentavam de oferecer mercadorias que fossem de encontro às demandas da clientela em primeiro plano. À medida em que tais processos começaram a ser estudados, o interesse pela *gerência de qualidade total* foi aumentando. Em pouco tempo as preocupações com a qualidade começam a tomar corpo nas indústrias e nas organizações ocidentais.

O princípio orientador da concepção da *Qualidade Total* parece muito simples. Há um pressuposto de que quanto mais claro seja o entendimento que as pessoas tenham das organizações que integram e, quanto maior o poder decisório e o compromisso das mesmas com suas finalidades, melhor a produção e melhor o produto. Assim, grosso modo, a participação, o compromisso e o poder decisório são elementos chaves nesse modelo gerencial. Uma pergunta passível de formulação seria: podendo este modelo ser bem sucedido nas empresas, não seria o caso de transportá-lo para a escola, ou para a universidade? A resposta é complexa e mereceria maior aprofundamento.

Um primeiro aspecto a observar com referência à questão é que um modelo adotado no intuito de obter maior retorno de capital não necessariamente se aplica à esfera do trabalho não-material, como é o caso da educação. Assim, uma fábrica de componentes eletrônicos não é a mesma coisa que uma escola, ou uma sala de aula. O trabalho que se desenvolve numa instituição educacional, qualquer que seja a sua complexidade, envolve um *processo* cujos resultados são apenas parcialmente mensuráveis. Isto porque a aprendizagem é *processo* que envolve (aluno e professor): "*conhecimento, sentimento e ação*" (PINTO, 1985), componentes nem sempre passíveis de medida. O *produto* da aprendizagem pode não apresentar resultados a curto prazo. Do mesmo modo, um *processo* que produz resultados efetivos em determinada realidade, pode não surtir os mesmos efeitos em outra, pela influência de diversos fatores, tais como: as pressões das instituições internacionais, políticas internas de governo, história de vida dos agentes envolvidos no processo educativo, determinações culturais, etc.

Pensar em qualidade na educação, portanto, mesmo do ponto de vista de sua gestão é algo que ultrapassa uma perspectiva de qualidade total, muito embora existam aspectos que possam ser incorporados à gerência de seus serviços. E, aqui, cabe destacar, uma vez mais: qualquer iniciativa de adaptação de um modelo de administração empresarial para uma instituição educacional deve ser feito em estreita observância à sua especificidade.

Um aspecto nem sempre enfatizado no que diz respeito à adoção de modelos inspirados na gerência de qualidade total refere-se à sua vinculação com os processos de redução de pessoal no âmbito das indústrias e organizações que passam por processos de tal natureza. Os chamados processos de reengenharia já respondem por um expressivo enxugamento em grandes organizações internacionais e mesmo em empresas brasileiras.

Embora especialistas entendam que: "*as novas tecnologias estão criando mais do que aqueles suprimidos por elas*" (MAYO, 1994 : 7), é

inquestionável o reconhecimento de que o desemprego é hoje um componente estrutural da sociedade, "deixando de ser acidental ou expressão de uma crise conjuntural", isto "*porque a forma contemporânea do capital não opera por inclusão, mas por exclusão*" (CHAUI, 1994 : 6). Nesses termos, que implicações uma concepção de qualidade total colocaria para a educação? Como pensar esta questão face ao gigantesco contingente de professores envolvidos com a área de educação em todas as esferas do poder público? Haveria algum segmento governamental disposto a embrenhar-se na empreitada da *reengenharia* do sistema educacional? Ao que tudo indica seria uma decisão política de conseqüências imprevisíveis e não há sinalizações de que exista algum movimento nesta direção.

Todas essas constatações evidenciam ser imprescindíveis para precisar o conteúdo do debate sobre a qualidade quando o articulamos com a discussão acerca da universidade. E aqui, o tema ressurgiu alimentado pelo duplo sentido das visões supramencionadas. Impõe-se um repensar da qualidade tanto na sua articulação com as lutas pela construção da cidadania, quanto pelas novas exigências de competitividade.

Discutir as implicações acerca desta matéria é, por certo, matéria complexa. Entretanto, é necessário um olhar sobre essa nova concepção, até para redirecionar o sentido da reflexão que vem sendo feita a propósito do tema.

CAPÍTULO II

REFORMA EDUCACIONAL: A DESCENTRALIZAÇÃO COMO PROCESSO DE MUDANÇA.

1. Processo de Reformas em educação: a descentralização.

A aplicação de qualquer medida de descentralização é uma função do projeto do grupo que está no poder e que tem conhecimento sobre os resultados prováveis da execução desse tipo de descentralização. O que importa com essa medida é a participação dos cidadãos e a mobilização dos recursos locais que estejam sob seu controle, mesmo que saibam que o verdadeiro poder está localizado em outro lugar. Portanto, devemos entender que a descentralização não é uma forma de controle dos cidadãos pelo governo, mas uma questão de distribuição do poder entre vários grupos dentro da sociedade.

Uma sociedade altamente participativa — em que os cidadãos realmente participam — talvez necessita de um Estado competente e poderoso que busque de maneira contínua e ativa redistribuição justa do poder entre grupos e indivíduos da sociedade. O fato de que exista uma autoridade em um governo local não protege o indivíduo contra a tirania dos governantes, porém, a descentralização pode significar a possibilidade de aumentar a

participação não dos indivíduos em geral, mas de determinados indivíduos e grupos.

Um estado pode partilhar o poder somente com os grupos que têm os mesmos projetos e ideologias, mas os governos não democráticos não usarão a descentralização para ampliar a participação democrática, o que significa que qualquer benefício que resulte de uma maior eficiência se distribuirá injustamente em uma sociedade injusta. A autêntica descentralização ou participação de todos os cidadãos requer em primeiro lugar, que se chegue a um consenso dentro da sociedade, que implique a eliminação de toda fonte de injustiça social e a construção de formas efetivas de distribuição da renda e do poder político.

Vários países da América Latina e do Caribe iniciaram processos de reformas educacionais na década de 80. Alguns concentraram-se principalmente na descentralização de responsabilidades, no tocante ao processo decisório educacional e, ao financiamento da educação. O objetivo das reformas era aumentar os recursos destinados à educação por fontes locais, públicas e privadas, e melhorar a qualidade do ensino, reduzindo a centralização dos procedimentos burocráticos e atribuindo mais responsabilidade pelas escolas a usuários e provedores locais de educação (comunidade escolar). No tocante à qualidade da educação, os resultados das reformas variaram. Aprenderam-se, porém, importantes lições, que pouco a pouco vêm influenciando o processo de reforma. Além disso, segundo alguns analistas, essas mudanças e o fortalecimento das finanças educacionais constituíram um passo necessário para as mudanças mais construtivas que se seguiram.

Na América Latina e no Caribe, a descentralização foi implementada através da regionalização e da municipalização. Teve sua origem no "Programa Regional de Desarrollo Educativo" (PREDE), mediante o qual formulou-se um Projeto Multinacional iniciado no biênio 1980-81, em que participaram 7 países: Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala,

Nicarágua e Panamá e, posteriormente Honduras, na reunião dos Ministérios da Educação da América Central e Panamá realizado em Tegucigalpa, Honduras, em fevereiro de 1979.

O processo foi coordenado pelo Departamento de Assuntos Educativos da Organização de Estados Americanos (OEA) e definido na XI Reunião do Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura realizada em julho de 1980, em Bogotá (Colômbia), na qual foram aprovadas 2 resoluções: CIECC 460/80 Consenso de Bogotá sobre Regionalização Educativa a nível Nacional e, Resolução CIECC 48/80 sobre Cumprimento do consenso de Bogotá.

- CIECC 460/80 Consenso de Bogotá sobre Regionalização Educativa a nível Nacional, recomenda-se: *“que se realizem esforços significativos na Região para que se desenvolvam instrumentos e enfoques metodológicos que relacionem o planejamento educacional regional com alternativas vinculadas aos planos de desenvolvimento regional” e, “propiciar um amplo e permanente intercâmbio de experiências sobre regionalização educacional entre os estados membros, a fim de fortalecer os valiosos esforços de integração na região”.*
- CIECC 48/80 sobre “Cumprimento do consenso de Bogotá”, com o objetivo de coordenar as atividades que implementem um processo significativo de regionalização educacional nos estados membros. Nesse sentido, foram convidados os estados membros a efetuar contribuições específicas para a realização de ações na área da regionalização; a Secretaria Geral e o CINTERPLAN ficaram encarregados da difusão de experiências e estudos sobre o tema, a realização de seminários e reuniões técnicas específicas para o intercâmbio de enfoques e metodologias sobre regionalização, bem como a formulação e execução de um programa de seminários interamericanos e estágios orientados para a coordenação e sistematização de experiências sobre o tema da nuclearização

educacional ...". (Departamento de Asuntos Educativos, Secretaria General, Organización dos Estados Americanos, La Regionalización Educativa en la América Latina, La Educación, N° 87, Año XXV).

A execução do Projeto Multinacional não estava portanto, vinculada a uma proposta política de transformação das condições estruturais desses países, mas tinha claro propósito de difundir na região uma proposta de política educacional que criasse no âmbito da América Central e depois da América Latina um consenso em termos de administração dos sistemas educativos. Em julho de 1981, na XII Reunião do Conselho Interamericano para Educação, a Ciência e a Cultura (CIECC) em Buenos Aires o tema foi incluído na pauta e a concepção predominante sobre o processo de regionalização referia-se a um desenvolvimento harmônico e integrado das regiões que constituem um país, atribuindo ao planejamento e à administração todas as possibilidades de compatibilizar objetivos nacionais e objetivos regionais para concretizar um desenvolvimento orgânico e integral das dimensões econômico e social.

Nessa perspectiva, a conceitualização sobre regionalização da educação foi definida no Seminário Latino-americano sobre Regionalização da Educação, realizado na Costa Rica, em julho de 1981:

"A regionalização da educação é concebida como um processo integral de harmonização do desenvolvimento e, especificamente, como uma redistribuição horizontal do serviço educativo. Tem uma forte conotação social, econômica, possibilitando a interação do fenômeno educativo no seu contexto, melhorando substancialmente o grau de pertinência da educação. Pretende possibilitar a consecução dos objetivos da educação permanente e da educação como responsabilidade de todos mediante a redução dos desequilíbrios e desigualdades existentes, facilitando a oferta

de uma autêntica igualdade de oportunidades entendida como igualdade de acesso, de possibilidades de êxito e educação adequada e de qualidade para todos. A regionalização da educação impulsiona ao homem na busca de soluções próprias e adequadas à sua situação por meio de um processo criativo de participação integral que compreende a toda a comunidade nacional, regional e local cuja participação e colaboração é requerida para atender aspectos intrinsecamente educacionais, bem como os desafios de ordem socioeconômico e cultural. Como processo, deve desenvolver-se de maneira contínua, gradual, flexível, e dinâmica". (Departamento de Asuntos Educativos, Secretaria General. Organización de los Estados Americanos. La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N°87, ano XXV, 1981) .

No Seminário Interamericano de Nuclearização e Regionalização Educativa realizado em novembro de 1981, em Bogotá, reafirmavam os participantes que a regionalização e a nuclearização na América Latina seriam processos que, por um lado, otimizariam a prestação de serviços educativos, tanto em termos de qualidade, no que se refere a eficiência interna do sistema, como quantitativamente, na ampliação do atendimento à demanda. Por outro lado, seria enfatizada a importância do setor educacional no desenvolvimento sócio-econômico e cultural na esfera regional e local, sem desconsiderar que a regionalização da educação não pode ser isolada, mas deve inserir-se no contexto de desenvolvimento global regionalizado, identificando claramente seu papel e contribuição ao desenvolvimento no interior da região.

Na edição do Panorama Social da América Latina (1995) da Secretaria da CEPAL, atualiza-se a avaliação do desenvolvimento social. No capítulo dedicado à agenda social se descreve o novo segmento de propostas novas

Por outro lado, enquanto não se tem certeza de que a descentralização é um instrumento apropriado para o êxito dos objetivos definidos, aumentarão as resistências e as dúvidas sobre a sua adequação ou não. Na realidade, para alcançar, maior eficiência administrativa, a capacitação de recursos humanos é fundamental, dado que a capacidade gerencial é limitada e desigual. Esses programas de capacitação dependem de critérios e os recursos vêm decrescendo com o descomprometimento do governo central. No aspecto técnico-pedagógico, um currículo local não conduz à unidade nacional e não permite aos educandos o acesso aos conhecimentos universais relacionados ao desenvolvimento da ciência, tornando limitada à cultura local a formação do educando. Do ponto de vista político, a participação local também não tem sido alcançada, pois os processos de descongestionamento parecem antes fortalecer os "caciquismos" locais, na reprodução das relações tradicionais entre centro e periferia.

"No âmbito educacional como assinalam Mc Ginn e Street (1986), há vários casos que exemplificam a situação em que as políticas de descentralização nem sempre aumentam a eficiência administrativa, nem a eficácia, nem a participação local; pelo contrário, até o presente há pouca evidência de que as políticas de descentralização possam funcionar".
(CASASSUS, 1990b : 18)

2. Uma tipologia de Reforma Educacional.

As mudanças ocorridas na economia mundial nos fins dos anos 70 e na década de 80, obrigaram a maioria dos países da América Latina e do Caribe a buscar meios de reduzirem os gastos públicos — sobretudo os gastos públicos de governo central — com educação e formação e, concomitantemente, buscar aumentar o nível de escolarização. Isso motivou reformas que tinham por objetivo, principalmente o corte dos orçamentos do setor público de governo central — as chamadas "reformas financeiras"—. Na prática, as reformas reduziram o total de recursos públicos e privados

disponíveis para o financiamento da educação e da formação de professores. Mas essas reformas (e outras menos globais) tinham mais um objetivo: organizar de modo novo e mais produtivo o aproveitamento escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista, sobretudo, produzir capital humano de melhor qualidade a fim de tornar os países da América Latina e do Caribe mais competitivos na economia mundial. Esse aspecto das reformas (onde ocorreu) pode ser visto como “orientado para a concorrência”.

Atualmente, certas reformas tentaram aprimorar o importante papel político da educação, que é ser fonte de mobilidade e igualdade social. Estas foram as chamadas “reformas orientadas para a equidade”. Nenhuma das reformas educacionais efetuadas nesse período pode ser classificada em apenas uma dessas categorias, já que todas, pelo menos retórica, asseveravam ter como objetivo uma educação de melhor qualidade, equitativa e a um custo público mais baixo. Além disso, uma reforma pode ser um pré-requisito para outra, propiciando uma agenda dinâmica de reformas. Mas, como essa tipologia indica, pode-se entender melhor os resultados das reformas — ou de cada fase de um processo dinâmico de reformas — se entendermos sua principal finalidade (revelada pelo principal aspecto que é posto em prática), desconsiderando a retórica.

A lição a extrair desse processo de reforma, agora que este se aproxima do final da década de 90, é que as reformas financeiras dos anos 80, de certa forma, baixaram o custo da educação para o governo central no curto prazo e, de fato, atraíram novos recursos de fontes locais públicas e privadas, mas talvez também tenham diminuído a qualidade do ensino e aumentado as diferenças de qualidade desse ensino (PRAWDA, 1993).

Na verdade, a experiência dos anos 80 indica que, mesmo quando as reformas financeiras continham elementos da reforma orientada para a concorrência, ou seja, quando tentavam reduzir a burocracia na área educacional e introduzir incentivos de mercado, a qualidade só melhorou

quando aumentou a capacidade de escolas e distritos administrativos para aprimorá-la. A meta principal do processo de reforma precisou ser ampliada para deixar de se concentrar apenas em questões ligadas à eficiência e abranger também a melhoria do desempenho escolar, particularmente entre os alunos de baixa renda do ensino básico. Tais mudanças ainda estiveram ocorrendo atualmente em países como Chile, Argentina, Colômbia, México, Costa Rica (CEPAL: 1990). Para aumentar a capacidade foram necessários mais recursos do governo central para a educação, programas estritamente direcionados para a melhoria da formação prévia dos professores, treinamento em serviço para professores e administradores, reformulação de currículos, estabelecimento de padrões mais elevados e a instauração de sistemas de avaliação regionais e nacional para testar o desempenho do aluno (e da escola), o que requer a atenção e a intervenção do governo central ou regional.

3. O que deixa a Descentralização.

Nos anos 80 e início dos 90, o tipo mais comum de reforma na América Latina e Caribe foi tentar reduzir os gastos do governo central com educação, através da descentralização do processo decisório (administração) e, em menor grau, do financiamento da educação. Esse tipo de reforma foi implementado em vários países latino-americanos nos anos 70 e 80 (com mais vigor na Argentina e no Chile, mas também na Colômbia em 1989), e agora está se estendendo a outros países (por exemplo, El Salvador, México, Nicarágua e Peru). O Brasil não precisou descentralizar a educação, porque, salvo algumas exceções, seu sistema de ensino fundamental e médio sempre estiveram a cargo dos governos estaduais e municipais.

Como já foi mencionado, a maioria das reformas que visavam à descentralização tentou reduzir as dimensões da burocracia educacional do governo central e transferir a administração da educação para estados e municípios. Na prática, essas reformas deram a aparência de que eram

motivadas por objetivos políticos e de outra natureza que procuravam limitar o poder dos sindicatos dos professores e para que não continue sendo um grupo de oposição ao governo.

Segundo a visão de Carnoy e de Castro (1997), em certos países, a descentralização incrementou o emprego em épocas de recessão, criando novas estruturas regionais e locais, até mesmo no caso do Chile. No Brasil, a municipalização parcial do ensino Fundamental e Médio gerou estruturas duplas (nos níveis estadual e municipal) e, nas médias e grandes cidades, uma burocracia talvez desnecessária às novas responsabilidades da educação municipal. Por isso torna-se praticamente impossível concluir com os dados disponíveis, que a descentralização tenha realmente reduzido os recursos financeiros centrais destinados à educação. Nos anos 80, embora os gastos com educação tenham diminuído em termos absolutos em alguns países, na verdade aumentaram como parcela do PIB, na maioria deles, a burocracia na área aumentou mais do que as matrículas nos dois níveis (estadual e municipal).

A experiência indica que, quando a descentralização não conta com o apoio financeiro e técnico dos governos centrais, a qualidade do ensino pode diminuir, particularmente no caso dos países pobres. Países como Argentina e Chile estão agora estudando se é ou não necessário fortalecer o papel do governo central na avaliação, no monitoramento e no lançamento de programas dirigidos a autoridades locais e escolas mais carentes. Na Argentina, a lei Federal de educação de 1993 redefiniu o papel dos governos federal e provinciais e determinou que os recursos financeiros da educação a serem repassados às províncias tivessem aumentos anuais. Firmou-se um “Pacto Federal da Educação” entre o ministro e as autoridades provinciais da Educação para que se definissem os programas e atividades nos quais esses recursos seriam aplicados. Em breve, o governo federal porá em prática uma avaliação nacional dos alunos e dos sistemas de informação, e proporcionará às províncias: a) assistência técnica na avaliação dos

estudantes; b) maior capacidade institucional e técnica, a fim de que os sistemas de informação provinciais se integrem à rede federal de estatísticas e informações sobre educação; c) diretrizes nacionais para os currículos escolares; d) uma rede nacional para o treinamento de professores em serviço; e) programas nacionais dirigidos às regiões e escolas mais pobres, com fornecimento de livros, computadores e treinamento específico para professores, e recuperação de escolas. Mais recentemente, no Brasil, o governo federal estabeleceu critérios para o repasse de verbas da administração federal, a fim de garantir que estas cheguem às escolas, e aprimorou os sistemas de informação e de avaliação dos alunos. O Congresso Nacional esteve discutindo uma nova lei federal para arrecadar mais recursos, a fim de aumentar os salários dos professores do ensino Fundamental e Médio.

Porém, a descentralização vem sendo considerada uma ação da reforma voltada para a competitividade — já que aumenta a produtividade na educação e, por conseguinte, contribui significativamente para a melhoria da qualidade dos recursos humanos de uma nação —, em grande parte porque aproxima o processo decisório das necessidades dos pais e confere às autoridades locais mais autonomia nas decisões. Supõe-se que, se as comunidades locais e os próprios professores e diretores de escolas tiverem maior controle sobre o currículo e os métodos de ensino, haverá maior adequação entre os métodos pedagógicos e a clientela atendida, assim como maior responsabilidade pelos resultados na área da educação. Segundo os reformadores, se as autoridades educacionais locais se considerarem, e forem consideradas responsáveis pela educação, a qualidade do ensino melhorará.

Algumas das reformas de descentralização efetuadas na América Latina nos anos 80 seguiram uma versão de modelo “financeiro”. Descentralizou-se o controle das escolas para os níveis provincial ou municipal, transferindo recursos para as autoridades locais, mas aumentou-se a pressão sobre elas

para que levantassem verbas localmente, na medida em que se cortaram recursos do governo central. Na Argentina e no Chile, dois países que empreenderam grandes reformas de descentralização nos anos 70 e 80, os gastos reais totais do governo central com educação a princípio caíram. No caso chileno, os gastos públicos por aluno com ensino básico subiram e só declinaram na Segunda metade da década (BANCO MUNDIAL, 1993:90). No caso da Argentina, o processo teve duas etapas. Na primeira (1976-83), a educação primária foi descentralizada, mas os recursos não foram transferidos para as províncias. Em contraposição, a partir de 1991, quando a educação secundária e pós-secundária começou a ser descentralizada, também foram feitas expressivas transferências de dinheiro para as províncias.

A experiência da América Latina e do Caribe indicam que a versão financeira de descentralização pode propiciar a melhoria da educação no nível local, mas seus efeitos positivos desaparecem quando os gastos com educação e o know-how técnico do governo central são reduzidos (ou, como no caso brasileiro, suprimidos). Os resultados podem também se tornar mais díspares (no Brasil, essa disparidade continua elevada), porque os municípios pobres dispõem de menos recursos financeiros, técnicos e humanos próprios para investir em educação do que as regiões mais afluentes. Para que a descentralização melhore a qualidade e reduza as disparidades, o processo de descentralização ainda requer a presença constante do governo central e o compromisso de fornecer os recursos necessários às regiões e escolas mais pobres.

Certos países já compreenderam que a qualidade do ensino não melhora com reformas financeiras, e sim quando se dá ênfase a um maior aproveitamento e dos recursos necessários para se chegar a isso. Em fins da década de 80 e nos anos 90, quando a região se democratizou e os índices de crescimento econômico subiram, as iniciativas para melhorar a qualidade do ensino também mudaram. No contexto de democratização

política e de melhor desempenho econômico, nos anos 90 o governo central do Chile, por exemplo, mudou as diretrizes de sua reforma, aumentando bastante os gastos por aluno do Ministério da Educação e concentrando-se nas escolas de baixo desempenho (mais produtividade e menos disparidade). No entanto, não podemos esquecer que existem diferenças entre a realidade social dos países da região, e o processo de descentralização terá que se desenvolver considerando essas diferenças.

PERSPECTIVAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

1. O Banco Mundial (BM) : Perspectivas.

Segundo o relatório do Banco Mundial sobre políticas (1995), intitulado *"prioridades e estratégias para educação"*, esta instituição estabelece que o Ensino Fundamental deve ser fornecido gratuitamente, mas o Ensino Médio e a educação superior deveriam ser sujeitas ao pagamento de taxas. Se as taxas da educação são conservadas baixas, há possibilidade do estabelecimento de um imposto de educação para graduados. Entretanto, quando as taxas são elevadas, deve-se compensar os efeitos adversos quanto ao acesso. Alguns esquemas de empréstimos são sugeridos como principais instrumentos para tornar acessível a educação superior paga.

Essa instituição tem a reputação de impor severas condições — que os países receptores dos empréstimos são obrigados a aceitar — e de se envolver pesadamente no arcabouço de propostas que os governos nos submetem para financiamento.

As múltiplas operações do Banco Mundial nunca sofreram de excessiva humildade, mesmo quando reverteram as condições inicialmente impostas.

Apesar de atualmente declarar apoio ao planejamento participativo e privilegiar a "orientação para o cliente", parece que o banco, nos próximos anos, exercerá sua influência mais fortemente do que no passado, propondo, em especial aos países mais pobres e mais dependentes do financiamento, ramificações de longo alcance de políticas para todo o sistema educacional e para o setor de treinamento.

Por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Esta influência favorece liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada.

Da mesma forma como outras agências de financiamento, o Banco Mundial, em anos recentes, tem promovido uma coordenação mais rigorosa das contribuições dos financiadores e quando o Banco envolve-se em tal coordenação, desempenha o papel de agência-líder.

Para o cuidado de seus interesses e objetivos no mundo o Banco Mundial dispõe de competente e confiável especialização profissional no que se refere a preparação de projetos e negociação com governos. Tem grande capacidade para conduzir e contratar estudos, bem como para resumir e comunicar os resultados, que bem poderiam ser manipulados. Tal poder de informação torna-se especialmente importante e decisivo quando é exercido em países cujas bases para pesquisa são débeis.

Quando o Banco Mundial contrata estudos em regiões sem tradição em pesquisa, ele exerce também influência na forma como a base para a pesquisa que se desenvolve, ou seja, quais temas serão focalizados, a metodologia e o arcabouço para análise adotados. Para os seus interlocutores no governo de um país, o Banco é freqüentemente uma fonte de conhecimento relevante de política, não somente no que se refere a

pesquisas e projetos internacionais, mas, também, quanto a informações sobre o próprio país, informações que o Banco coleta e analisa. Além disso, o Banco pode dirigir procedimentos de análise nos quais os técnicos do governo não tem experiência e nos quais eles não podem se integrar por conta própria a partir da sua débil base de pesquisa, o que significa que o Banco mantém o controle total ou majoritário.

a) Visão Futurista do Banco Mundial.

A teoria do capital humano é influente na análise que o Banco faz de política educacional e social. Vê a educação como um investimento na futura produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura educação. Os retornos a esse investimento são medidos por fluxos de ganhos durante a vida dos indivíduos, descontando-se o presente valor investido. Conhecimento e habilidades são resultados cruciais da educação, mesmo que características menos observáveis e não-cognitivas, tais como iniciativa, autonomia e hábitos de trabalho pesado, possam também ser considerados fatores que afetam a produtividade do trabalho. E há efeitos sociais ou externos que são percebidos como benéficos para a produtividade, além de constituírem valores em si: boa saúde, bons hábitos nutricionais, controle populacional efetivo, bom governo.

Na definição das políticas educacionais na América Latina, assume papel decisivo o Banco Mundial com sua defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania, apesar das referências ao combate à pobreza, à promoção da equidade social, a uma política de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos. O BM vê *"o investimento em educação como a melhor maneira de aumentar os recursos dos pobres"* (CORAGGIO, 1996b: 86). O Banco Mundial investe,

aparentemente, muito dinheiro mas no final sabe que sua lucratividade superará amplamente o valor investido.

b) Visão Futurista dos Pedagogos.

Os pedagogos, chamados também educadores, vêem a educação como um processo. E os objetivos devem ser definidos em relação ao potencial e aos interesses ativos do aluno e ao seu ambiente natural e social. Há muita ênfase no contexto. Uma corrente da teoria pedagógica (naturalismo), com suas raízes no movimento romântico, valoriza um modelo orgânico. Os alunos devem ser vistos como organismos ativos que interagem com outros e crescem em um determinado ambiente onde devem florescer e não ser limitados. O objetivo da educação é nutrir o crescimento, a realização do potencial, em interação com o ambiente. Inúmeras declarações de objetivos oficiais da educação, em todo o mundo, estão repletos de formulações que refletem essa perspectiva de "*crescimento orgânico*". Uma formulação vital é "desenvolver o potencial de cada criança até a mais ampla extensão possível". A analogia industrial da educação como "função da produção" é muito estranha a essa analogia de crescimento de uma semente até uma planta robusta em um particular contexto.

Segundo Lauglo (1996), na teoria do processo educacional, há muita atenção a objetivos mais elevados, os quais, eles próprios, são processos considerados como formas de aprendizagem mais duradouras e mais amplamente aplicáveis do que a aprendizagem de disciplinas (embora, evidentemente, os dois tipos interajam). São exemplos desses objetivos-processos: pensamento crítico, criatividade, cooperação com outros, independência, responsabilidade e o clichê "aprender a aprender". A corrente dominante entre os educadores é de que tais objetivos não são passíveis de serem confiavelmente mensurados por testes e exames, mas que estão incorporados a certas boas práticas educacionais. Em um ponto extremo, a preocupação com a importância e o valor do processo conduz à rejeição de

qualquer perspectiva instrumentista da educação, no mínimo, a uma aversão contra as concepções de educação que a consideram nada além de um "insumo" para os objetivos da produção externa.

Espera-se que o processo educativo logre fazer do aluno um cidadão consciente da realidade em que se desenvolve, afastado de emoções egoístas e tentando melhorar sua condição de vida junto à sociedade que faz parte. Um homem solidário afastado de qualquer forma de controle que o considere como objeto de trabalho no processo produtivo.

2. O Empresariado - A relação Escola/Empresa e a Pedagogia da Qualidade.

Nesses últimos anos, assistimos a uma verdadeira cruzada pela qualidade e pela produtividade do processo industrial e da produção de serviços. Empresários, governos e universidades uniram-se em torno desse movimento e até admitem que esse seria o único caminho para a salvação nacional.

A Educação não escapou a euforia e ao entusiasmo da Gestão da Qualidade Total, pelo que o movimento tomou tanto impulso que logo os empresários admitiram a criação da chamada Pedagogia da Qualidade, que foi liderada pelo Instituto Liberal e por outras instituições privadas de empresários. Houve, em consequência o fortalecimento da escola/empresa,

"No tocante à educação básica, a presente década tem sido alvo de atenções de entidades e instituições interferentes nas relações contraditórias entre as condições e a qualidade de vida humana e o desenvolvimento econômico no mundo".
(SILVA, 1996: 12).

Vários eventos importantes marcaram a década de 90 no tocante à educação, tais como: "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" (março 1990, na Tailândia), "Encontro Mundial de Cúpula pela Criança"

(setembro do mesmo ano em Nova Iorque), "XVII Conferência Geral da UNESCO" (outubro e novembro de 1990, em Paris), "Educação para todos: a Conferência de Nova Délhi" (dezembro de 1993).

Os resultados imediatos de todos esses eventos, no Brasil e em outros países, foi a produção do "Plano Decenal de Educação para Todos", cujo principal objetivo proclamado é o *oferecimento da educação fundamental, com qualidade, a todos os brasileiros*. (SILVA, 1996: 13).

3. Organização de Estado Iberoamericanos (OEI): o problema da equidade e qualidade em educação.

É inevitável reconhecer (não é novo este postulado) , de que o crescimento de um povo se encontra na qualidade de cidadãos que possua, um povo culto é um povo que cresce em todos os sentidos, essa cultura (refere-se ao povo educado), se consegue através de uma educação de qualidade e com equidade:

“O melhoramento da qualidade de serviços educativos tem-se virado com objetivos prioritários e uma preocupação constante para nossos governos e povos, em virtude de sua importância para o desenvolvimento das pessoas e as nações, e porque é uma via fundamental para alcançar a justiça social. O melhoramento da qualidade precisa que antes seja resolvido o problema da equidade”. (GRAMSCI, 1996).

A equidade educativa não se encontra limitada ao acesso geral de seus serviços, senão que precisa de uma atenção diferenciada que atenda às necessidades do dia a dia dos alunos. Nesse sentido tem sido muito favorável a execução de políticas compensatórias através de recursos e esforços pedagógicos, orientados para os mais desfavorecidos. Também seria bom que essas políticas de equidade abrangessem a educação

superior, para que esses segmentos sociais consigam o acesso, permanência e conclusão dos seus estudos.

Indubitavelmente, o professor é uma peça chave, muito importante nesse processo educativo. O apoio e valorização de sua função são necessários para a correta condução da educação. A formação do professor deve ser constante, conforme as necessidades da educação, garantindo a sua atualização permanente assim como um salário justo conforme a sua situação profissional. Uma parte de uma educação de qualidade é constituída pelo compromisso do docente com seu trabalho e sua capacidade para identificar de uma maneira certa as necessidades educativas de cada pessoa que precisa dessa educação de qualidade

Além disso, a experiência tem demonstrado freqüentemente que a comunidade escolar (diretores, professores, alunos e pais de família) participativa e trabalhadora na frente de um projeto educativo, influencia decisivamente na qualidade dos serviços, propicia inovações e melhoras na resolução dos problemas e outras necessidades educativas dos estudantes e da comunidade.

Procurar alcançar uma educação de Qualidade é tarefa da comunidade em geral. Todo governo deveria assumir o compromisso e a obrigação de garantir a continuidade das políticas educativas que demonstram objetividade. A exigência dos beneficiários desse serviço — alunos, pais de família, professores, empregadores e sociedade — é um fator de melhoramento permanente da Qualidade Educativa. À medida em que sejam impulsados os novos canais da comunicação e espaços para a cooperação entre sociedade e governo em favor da educação pública, estar-se-á em possibilidade de dar sustentabilidade às ações encaminhadas a continuar à excelência nos diversos níveis, tipos e modalidades na formação das pessoas.

Na Declaración de La Habana da IX Conferencia Iberoamericana de Educación, La Habana, Cuba, 1 y 2 de julio de 1999, os ministros de educação de iberoamérica pronunciaram-se nos seguintes aspectos:

- *A favor de uma educação mais eqüitativa e de qualidade que possa desenvolver a criatividade e a inovação para poder participar nas constantes mudanças que acontecem no mundo moderno, que possa conduzir os estudantes pela senda da aprendizagem ao longo da vida, que forme pessoas solidárias, justas conseqüentes e ativas no que respeita as suas responsabilidades com o meio ambiente, conscientes dos seus direitos e do resto.*
- *Fortalecimento de uma educação para a paz no benefício da seguridade internacional e regional, assim como do desenvolvimento nacional, para a promoção e proteção dos grupos mais fracos da sociedade, especialmente as crianças, os jovens, os deficientes, etc.*
- *Busca da diminuição do analfabetismo na região dando força à aplicação de políticas que ofereçam oportunidades para todos os habitantes da região e que possam ter no mínimo o ensino básico obrigatório.*
- *Continuar impulsionando as políticas e programas compensatorios orientados na redução da desigualdade para o acesso à educação e dar maior cobertura aos grupos sociais mais desfavorecidos.*
- *Fortalecer o ensino da leitura e escrita assim como outras disciplinas básicas do conhecimento. O livro constituir-se-á no instrumento fundamental para o desenvolvimento da pessoa.*

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

- *Reconhecer que no mundo globalizado, a responsabilidade pela educação é tarefa de todos, não só da família, da sociedade e do Governo, senão também ao conjunto das nações. Por tal motivo, no momento em que declaramos que a educação é matéria prioritária no orçamento de cada nação, instamos para revisassem o papel do financiamento internacional, de tal forma que observe as dificuldades de investimento social em que estão envolvidos os nossos países". (Declaración de La Habana, 1999).*

Observa-se que a qualidade educativa é uma tarefa prioritária para alcançar na sociedade atual, em que a qualidade e a equidade são peças-chaves no crescimento geral dos povos.

4. A Comissão Econômica Para América Latina (CEPAL), e a educação para a democracia.

Na palavra de Gert Rosenthal (secretário executivo da CEPAL), esta instituição considera que a educação tem prioridade na agenda do desenvolvimento. Nesse contexto a transformação da educação apresenta as seguintes características:

- passa a ser um fator fundamental no desenvolvimento das atitudes e habilidades, da capacidade de inovação e da criatividade, que são indispensáveis na consecução de altos níveis de competitividade. O conhecimento se torna elemento central do novo paradigma produtivo,
- desempenha um papel relevante na integração, solidariedade e mobilidade social; os estudos empíricos feitos pela CEPAL mostram uma estreita e direta relação entre mais e melhor educação assim como a redução da pobreza,
- é componente essencial na ordem democrática, mas não no sentido político nem econômico, mas na aplicação mais intensiva do conhecimento, da

informação e da comunicação; a difusão dos códigos da modernidade agilizam o intercâmbio comunicativo da sociedade e facilita uma participação mais igualitária na vida pública.

As afirmações são boas, mas existem dois problemas que impedem a educação ser prioridade dentro da agenda nacional. A primeira se refere à de sugerir reformas educativas adequadas à situação de cada país (currículo, nível de centralização ou descentralização, nível de participação da comunidade escolar, tipo de profissionais, os indicadores de medição dos resultados, distribuição dos recursos públicos na educação básica e na superior), e a segunda dificuldade se refere ao período prolongado de gestação dos benefícios da educação, pelo que resulta difícil comparar o valor atual dos benefícios que serão efetivados num futuro distante com os gastos feitos no presente.

Apesar dos esforços feitos na área educativa, os sistemas de educação da maioria dos países continua com graves problemas em termos de qualidade e de pertinência. A taxa de repetência é uma das mais altas do mundo, principalmente no ensino fundamental. Aproximadamente 40% das crianças (CEPAL, 1998) abandona a escola antes de finalizar o fundamental. Atualmente a educação tende a ser mais exclusiva que integradora.

Essa exclusão se observa no fato de que em muitos casos os pobres se concentram em escolas cuja qualidade não é suficiente para alcançar altos níveis de escolaridade. Atenta contra a igualdade de oportunidades que deveria gerar esse processo educativo na região.

Precisa-se de sujeitos com condições de alcançar uma inserção efetiva nos processos de mudança produtiva. Com habilidades de dialogar ativamente em espaços decisórios e capazes de exercer seus direitos políticos numa democracia participativa.

Essa orientação deve ser considerada em toda atividade educativa e nos programas que tem a ver com a ética, o respeito dos direitos humanos e diversidade cultural. Isso conduziria a uma nova prioridade política: uma educação de qualidade para todos, destinada a estender a igualdade de oportunidades, aumentar o gasto em educação e fazê-lo mais eficaz; ao fortalecimento da profissão docente, à adoção de novos métodos de gestão em que se utilizem como indicadores o rendimento escolar e sua capacidade de gerar mobilidade social.

Em vários países iniciaram-se processos de reforma educativa, no entanto, esses processos têm enfrentado diversos obstáculos que limitaram seus alcances, obstáculos mais políticos que técnicos e relacionados com a baixa receptividade dos professores à mudança, a resistência à redistribuição do gasto em educação e os processos de descentralização administrativa e financeira.

A educação para a democracia e para o desenvolvimento tem um grande potencial de cooperação interregional, hemisférica e internacional. Esse potencial se encontra com possibilidade de compartilhar as melhores práticas que vem das múltiplas reformas educativas; em compartilhar informação sobre os obstáculos que dificultam a instrumentação mais ágil dessas reformas e as medidas que se adotaram para superá-los e em criar consciência sobre a importância da educação no contexto do desenvolvimento e no contexto da democracia.

CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIA DA QUALIDADE TOTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS (MG).

1. Contexto histórico: Reforma da Educação em Minas Gerais (MG).

Segundo Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto*, no seu documento "A reforma educativa em Minas Gerais"**, relata sobre o processo da reforma educacional do estado de Minas Gerais que teve início em março de 1991, na gestão do governador Hélio Garcia, e que deu continuidade na gestão do governador Eduardo Azeredo, a partir de janeiro de 1995.

Minas Gerais é um estado da região Sudeste do Brasil, é o segundo maior em população e desenvolvimento econômico, com 16 milhões de habitantes e um Produto Interno Bruto (PIB) de US\$52 bilhões. 70% da população em idade escolar, ou seja, 3,2 milhões de crianças e jovens, freqüentam as 6.500 escolas estaduais. Dos 230.000 funcionários 140.000 são professores.

* Ex-secretário de educação do estado de Minas Gerais e vice-governador de Minas Gerais.

** Trabalho apresentado no Seminário sobre Reforma da Educação, promovido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Buenos Aires, 21 de março de 1996.

Até o início dos anos 90 a situação da educação básica em Minas Gerais não era muito diferente da situação da maioria dos outros estados do Brasil. Os índices de repetência e deserção eram muito elevados, sobretudo nas séries iniciais. Menos de 40 alunos de cada 100 chegavam a concluir a 8ª série. Do ponto de vista social, a sociedade apenas começava a cobrar do estado uma vaga na escola e ainda não dispunha de instrumentos, recursos e canais para exigir qualidade. Do ponto de vista político, a prioridade raramente ia além da retórica, embora os gastos já fossem elevados. O clientelismo imperava na nomeação dos diretores e funcionários, assim como nas decisões sobre construção e expansão de escolas. O sistema administrativo era totalmente burocratizado, a escola não tinha autonomia, todos os recursos eram alocados pela secretaria e em alguns casos pelo Ministério da Educação, e a escola praticamente não manejava dinheiro e não tomava decisões.

Do lado positivo podemos considerar que embora ainda houvesse um elevado número de escolas, sobretudo rurais, sem as mínimas condições de instalações e equipamentos, o problema de acesso já havia sido resolvido. Havia tentativas para atacar o grande problema da reprovação na 1ª série do ensino fundamental, e também havia uma grande quantidade de professores que estavam conscientes com a realidade de sua missão e que estavam dispostos a ajudar na transformação desse cenário.

A reforma educativa teve como objetivo a melhoria da qualidade do ensino fundamental, e com base nos diagnósticos a partir dos dados com que dispunham se estabeleceram cinco prioridades para a reforma: a) autonomia da escola; b) fortalecimento da direção da escola; c) capacitação de professores e plano de carreira; d) avaliação externa do sistema educacional; e, e) integração com os municípios. O processo de reforma é um processo de longo prazo, considerando a situação encontrada e a limitação de recursos institucionais e financeiros disponíveis para sua implementação.

a) *Autonomia*; a autonomia da escola foi estabelecida como a primeira prioridade do programa de reformas. A escola tinha que passar a ser vista como escola da comunidade, e não como escola do governo (seja municipal ou estadual). A população precisava começar sentir que a escola lhe pertencia, e que estava na suas mãos fazer essa escola funcionar a favor da educação de seus filhos. Esse programa de autonomia tinha três vertentes:

- *Autonomia Financeira*; consistiu em estabelecer regras objetivas para alocação de recursos para as escolas, todo o dinheiro passou a ir diretamente para as escolas. Isso implicou, de um lado, retirar recursos e poder à política e à burocracia, implicou também aumentar a eficiência no uso dos recursos, descentralizando a decisão para a instância local. A medida tinha como objetivo fortalecer a escola e dar-lhe recursos financeiros para usar de acordo com suas necessidades e prioridades. Essa reforma foi implementada através de um mecanismo simples de operar: a caixa escolar. A caixa escolar é uma instituição de direito privado que funciona junto à escola, e que graças a seu estatuto interno possui maior flexibilidade e liberdade para usar recursos públicos ou outros obtidos na comunidade. As caixas escolares dispunham de conselhos locais, que passaram a se responsabilizar pelas decisões de alocação e pelo controle dos recursos.
- *Autonomia Administrativa*; era mais complexa. Não se tratava de mexer nos organogramas ou atribuir funções do estado aos municípios. Tratava-se de dar condições à escola para que ela pudesse funcionar e assumir suas responsabilidades. O sistema educacional vigente era completamente centralizado, baseado em um clientelismo em que muitos políticos eleitos faziam dentro da escola a sua política pessoal de promoção. O poder político local exercia seu poder de pressão sobre as delegacias, aumentando a distância entre a secretaria e as escolas. Decisões eram tomadas centralizadamente. Todo esse quadro foi

revertido, foi necessário rever a legislação para que a escola pudesse de fato organizar as suas ações administrativas. As escolas passaram a ter toda a documentação, toda a organização e toda a gestão do pessoal que nelas trabalha. Qualquer erro era corrigido na hora, e não mais dentro da burocracia centralista.

- Autonomia Pedagógica; ainda se encontra em processo de implementação. Requer um grau de amadurecimento e um nível de conscientização que supõem um enorme trabalho de treinamento. A autonomia pedagógica materializa-se no projeto pedagógico. O projeto pedagógico reflete tudo o que a escola pretende fazer, cada unidade escolar constrói seu próprio projeto, o modelo é muito simples, precisa de conscientização e de treinamento, assim como de um currículo que sirva de referência para as escolas e de um mínimo de recursos pedagógicos, considerando-se o livro didático como o mais importante, mas infelizmente por vezes as escolas eram consultadas sobre os livros que queriam, com base num catálogo que apenas constava o título dos livros e seu autor. Como nem sempre os livros chegavam o sistema caiu em descrédito. Mas o grande avanço foi alcançado em 1996, na administração do ministro Paulo Renato, em que o Ministério da Educação decidiu transferir os recursos para aquisição do livro didático diretamente para o Estado. Assim foi possível comprar livros mais baratos e aumentar o processo de participação consciente dos professores na sua escolha, coerente com o projeto pedagógico da escola.

b) Fortalecimento da Direção da Escola; com a reforma, a direção da escola passou a ter duas vertentes, o diretor e o colegiado. Anteriormente a remoção e nomeação de diretores se davam por critérios políticos. A escola era do estado, e a comunidade não tinha participação. A autonomia supõe que a escola tenha não só o direito, mas também o dever de se gerir, o que significa dar à comunidade escolar voz ativa na

escolha do gestor. O êxito do processo de autonomia encontra-se na mudança realizada no processo de escolha e nomeação de diretores. Para tanto, foi criado um sistema de seleção competitiva interna que tem dado sinais de ser adequado à realidade. O Diretor é escolhido pela assembléia escolar, representativa da comunidade. O processo de seleção passa por várias fases que supõe o preenchimento de alguns requisitos. Podem candidatar-se professores em exercício na escola por mais de dois anos. Os interessados fazem uma prova escrita baseada numa bibliografia previamente divulgada e que propõe soluções a problemas concretos. Pela primeira vez diretores e candidatos a diretor tiveram que ler coisas que desconheciam e que possivelmente não foram tratadas nas escolas superiores. Os candidatos que lograssem resultados iguais ou superiores a 60% poderiam continuar no processo. Dentre os aprovados, os três candidatos com melhores notas tinham 10 dias para apresentar perante a assembléia da comunidade escolar e do público, em documento escrito o projeto que tinham para a escola, assim como suas crenças e valores. Ao final da reunião, todos os participantes votam para escolher o candidato. O vencedor é nomeado para um mandato de três anos (tinha reeleição). Paralelamente o salário do diretor aumentou consideravelmente. Em junho de 1996 equivalia a R\$2 mil, que era superior à média do mercado de trabalho. O trabalho do diretor não é individual, tem que atuar com a comunidade, para isso foi criado o colegiado, formado por 13 pessoas: o diretor, seis pais ou alunos maiores de 16 anos e seis representantes de funcionários e professores. O colegiado possui mandato de um ano e é escolhido no início de cada ano letivo e que na prática funciona como o conselho da administração da escola. Uma das funções importantes do colegiado é assegurar que os recursos repassados à escola sejam usados de maneira eficaz, eficiente e honesta. Também desenvolvem esquemas para acompanhar e avaliar o desempenho de diretores e professores, solicitar a saída de professores

cujo desempenho considerem inadequado. O colegiado aprova o projeto pedagógico da escola e é responsável por assegurar sua implementação

c) *Capacitação de professores e plano de carreira*; esse programa possui diversas vertentes, a primeira foi a capacitação dos diretores, o processo é contínuo porque há reeleição a cada três anos. Ainda no campo da gestão, algumas centenas de escolas foram incluídas num programa de qualidade total cuja implementação requer a mobilização e o treinamento de todos os membros da comunidade escolar. Em 1996, pela primeira vez o processo de escolha do livro didático foi precedido de um treinamento de todos os professores do estado, utilizando-se a televisão educativa. O programa mais ambicioso consiste no treinamento de todos os professores para adotar o novo programa de ensino. Esse programa previu a escolha de quatro centros de referência — um para cada disciplina (português, matemática, ciências naturais e ciências sociais) — que, por sua vez, se apoiaram em 20 centros regionais. Esses centros organizaram programas de treinamento para cada escola, onde contaram com um responsável pela supervisão do treinamento de cada professor. O programa mais complexo é o estabelecimento de um novo plano de carreira. O progresso na carreira repousa essencialmente em duas variáveis: nível de escolaridade e tempo de serviço. A reforma tem como objetivo construir uma carreira com base no mérito e no desempenho. A ausência desse sistema desestimula os melhores. A auto-estima diminui quando o bom desempenho não é reconhecido.

d) *Avaliação externa do sistema educacional*; Infelizmente, não existem testes padronizados para avaliar o desempenho dos alunos na América Latina. No Brasil — especificamente em Minas Gerais — cada escola avaliava seu aluno, que era aprovado ou reprovado. No último dia do ano o diretor fechava a escola, os professores saíam de férias, e meses ou anos depois alguém ia lá e coletava uma estatística de aprovação, repetência e evasão. Esses dados apenas serviriam para alguma

pesquisa de um mestrando, tempo depois. Não havia compromisso com o resultado da escola, nem avaliação. De resto, a idéia de avaliação do rendimento escolar era fortemente contestada por professores e entidades profissionais, inclusive por uma parcela da comunidade acadêmica. O sistema de avaliação foi desenvolvido com base na experiência da Fundação Carlos Chagas. A contribuição do professor Heraldo Marelim Vianna tem sido inestimável na implantação desse projeto em Minas Gerais. Criou-se um grupo de avaliação, a idéia de avaliação não é mais contestada. Trata-se apenas de desenvolver as competências e pôr mãos à obra. Dados para análise é que não faltam. O programa de avaliação de Minas Gerais inclui a avaliação do rendimento dos alunos e das escolas. Os resultados da avaliação de uma escola servem para comparar-se a si mesma e em relação a outras escolas do município, da região e do estado. Com esses dados a secretaria poderá trabalhar com maior objetividade e buscar soluções concretas para os problemas de aprendizagem e qualidade. Esses dados são de grande valia para a capacitação dos professores, pois os maiores problemas detectados na avaliação são objeto de atenção especial nos treinamentos.

e) Integração com os municípios; a quinta prioridade é a integração do estado com os municípios. Tradicionalmente a divisão de responsabilidades entre estados e municípios sempre foi objeto de controvérsia e até mesmo competição, era município brigando com o estado para oferecer ou não a educação básica. No programa de reforma educativa, a integração com os municípios partiu do princípio de que tanto a escola municipal quanto a escola estadual são públicas. Em 1993 criou-se um plano municipal de educação. Havia um instrumento muito simples, com seis páginas, que era feito a quatro mãos pelo estado e o município. Nesse documento apareciam os dados sobre a rede, evasão, repetência, estatísticas básicas. Era uma forma de fazer os municípios reconhecerem e refletirem sobre sua realidade educacional. No projeto foi de muito valor a colaboração do professor Sérgio Costa Ribeiro até sua morte em 1995.

Foi em Minas, em reunião do Conselho de Secretários Estaduais de Educação, que ele apresentou pela primeira vez os seus dados sobre a falsa evasão, o que mudou os rumos da discussão no país: o problema era a qualidade. Pela ausência de uma legislação nacional que permitisse uma distribuição mais adequada de recursos entre estados e municípios, a alternativa escolhida consistiu num programa de municipalização progressiva e voluntária, assim, aumentou a participação municipal na escola básica, que em 1996 passou a representar quase 30% do contingente de alunos do ensino fundamental. Além disso, foram integrados os programas de livro didático e merenda escolar — os recursos da merenda foram enviados às prefeituras, que passaram a encarregar-se de sua distribuição tanto nas escolas estaduais quanto nas escolas municipais. A integração entre estados e municípios dependeria das alterações na Constituição Federal, processo iniciado em 1995 pelo ministro Paulo Renato Souza.

Do ponto de vista político-institucional, o programa de reforma foi possível graças ao apoio dos governadores do estado: Hélio Garcia e Eduardo Azeredo, a educação foi e continua sendo a prioridade número um do governo. Apesar das dificuldades econômicas do estado, os recursos para educação representaram 40% do orçamento público estadual em 1996.

A estabilidade da equipe gerencial e a continuidade das equipes da Secretaria da Educação foram outro fator primordial. A Secretaria de Educação contou com o apoio de consultores externos que colaboraram desde o primeiro momento na concepção, formulação e implementação do programa, de forma notável Claudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira. Também a contribuição de Guiomar Namó de Mello, além dos outros já citados Sérgio Costa Ribeiro e Heraldo Marelim Vianna.

Desde o início do programa, as iniciativas do programa de reforma educacional do estado chamaram a atenção do Banco Mundial, que, junto com os técnicos da secretaria, elaboraram o projeto intitulado Pró-qualidade

— que resultou num empréstimo de US\$300 milhões — ora em fase de execução. Esse projeto não é um projeto adicional, ele contempla algumas das cinco prioridades do Programa de Reforma da educação em Minas Gerais e provê os recursos técnicos e financeiros para viabilizá-lo.

Para que os pais e o público em geral aceitassem melhor a idéia, a administração estadual fez uma agressiva propaganda de reforma. O grau de aproveitamento dos alunos foi amplamente divulgado entre os pais, a fim de granjear-lhes o apoio e a participação na luta por um ensino melhor. Além disso, para proteger a reforma contra possíveis retrocessos no caso de vitória da oposição nas eleições, o secretário da Educação promoveu uma campanha a favor dos princípios da reforma. Empresários e cidadãos influentes assinaram um Pacto pela Educação e se reuniram periodicamente com o intuito de dar apoio político às reformas. Mesmo quando a oposição perdeu as eleições, o pacto continuou sendo uma força política em defesa das reformas. Algumas cidades penduraram faixas nas ruas principais, proclamando: *“nesta cidade, todas as crianças de 7 a 14 anos estão na escola”* (CASTRO, 1994). O novo presidente da Federação das indústrias criou um conselho especial para promover a qualidade da educação no estado. Empresários da indústria, educadores e lideranças locais estão mobilizados para promover a “Qualidade Total” e a competitividade da indústria local, através da melhoria da qualidade de ensino.

2. A Fundação Christiano Ottoni (FCO).

Segundo Campos (1992), a FCO é uma instituição privada sem fins lucrativos, auto-sustentável, que estava associada à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tinha 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 Controle da Qualidade Total - CQT, desde 1985. Em 1989, a “JUSE” (Union of Japanese Scientists and Engineery) formalizou apoio à FCO e a designou como sua representante no Brasil.

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

Posteriormente, quando se percebeu que a Fundação não estava mais fazendo seu trabalho junto a Universidade, tiveram que deixar seu centro de operações para logo se estabelecerem como uma entidade privada de consultoria, tiveram que mudar de nome. Atualmente passou a ser a Editora de Desenvolvimento Gerencial (EDG), a maioria do pessoal da equipe que trabalhou dentro da Universidade passou a ser parte desta nova instituição.

3. A posição da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

A Secretaria de Educação de Minas Gerais no período de 1991-1997 esteve na direção de Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto e depois com o João Batista Araújo e Oliveira. Nesse período se desenvolveu o projeto de Pró-Qualidade, que foi elaborado em 1991, e depois das negociações com o Banco Mundial foi aprovado em março de 1995.

O valor do projeto era de 302 milhões de dólares, 150 milhões de dólares seriam financiados pelo Banco Mundial e o resto pelo Governo do Estado.

A partir de 1995 o projeto começou a ser desenvolvido, estendendo-se a toda rede, com algumas ações que abrangeram a rede municipal. O projeto estava composto por 6 subprojetos e 14 componentes, dentro dos componentes tinha uma atividade que era de Qualidade Total, e que deixou de existir no final de 1997 e início de 1998, a administração achou que não era desnecessário esse escritório. Dentro desses componentes está a avaliação externa da escola, o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), o Programa de Capacitação de Diretores (PROCAD), e outros.

A Qualidade Total foi implantada entre 1994-95, chegou a atuar em 17 escolas de Belo Horizonte e várias do interior do Estado. Houve uma série de

treinamentos envolvendo pessoal das 41 superintendências regionais de ensino do Estado.

A Qualidade Total era um grupo de trabalho específico que funcionava no “Centro de Referência do Professor”, mas foi desativado e as pessoas saíram. Foi desativado talvez por questão de entendimento de administração. A administração achava este projeto importante, valorizava este projeto. Quando entrou o novo secretário entendeu que as atividades que vinham sendo desenvolvidas pelo grupo não eram importantes e deveria ser desativada.

Desde a época de Walfrido, a secretaria começou a descentralizar as verbas e trabalhar para as escolas. Acontece uma descentralização administrativa (trabalho e verbas), pedagógica e financeira para a escola. A descentralização pedagógica foi mais difícil.

Dentro do projeto de Pró-Qualidade, o trabalho de movimento e promoção de pessoal na escola, que antes era feito pela Secretaria de Educação, passou a ser da escola. Existia um tipo de ação em que a autonomia das escolas tinha a ver com projetos, com a comunidade, com os pais.

No projeto existia um componente de monitoramento e avaliação que anualmente elaborava o Relatório de Indicadores Globais (RIG), esses relatórios tinham como base a avaliação externa da escola que era feita pela própria secretaria.

A importância da Qualidade Total depende da interpretação, a Qualidade da escola está dentro das pessoas em benefício da escola. Muitos a assimilaram como um programa para ser implantado dentro da escola, eles acabaram. Mas outros a assimilaram como qualidade de vida, eles continuaram.

Através desse depoimento entende-se que o Projeto de Qualidade Total fez parte do projeto maior chamado de Pró-Qualidade. A Qualidade Total ofereceria apoio logístico e financeiro, assim como assessoria para o pessoal administrativo e os professores das escolas. No entanto o objetivo fundamental da Qualidade Total deixou de ser priorizado, o que era importante alcançar estava relacionado com a Qualidade pessoal em benefício da escola, isso foi transmitido para o pessoal da escola.

4. A escola “Dona Augusta” como parte do projeto piloto.

Essa escola encontra-se situada num bairro muito carente, Santa Lúcia, da cidade de Belo Horizonte, fez parte do projeto piloto da Qualidade Total, tem alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental.

Segundo o depoimento da Diretora da escola, considerou-se a Qualidade Total como uma oportunidade para melhorar a vida das pessoas e da escola. Para muitos esse programa resultou como uma coisa não muito interessante, ninguém queria trabalhar mais do que estava permitido pelas normas, a maioria estava se preocupando em resolver seus próprios problemas.

A apresentação do programa dependeria do Diretor que teria que manter o otimismo dentro da escola. Através dele se poder-se-ia observar as vantagens da nova proposta. Quem não assimilou o projeto, acabou com ele. O pessoal da escola assimilou a proposta de como é que se deveria trabalhar, recebeu assessoria para melhorar de vida, como pessoa.

Assim mesmo, a Diretora declarou que no início a escola estava abandonada, era um caos, mas com a Qualidade Total entenderam que a escola era deles (da comunidade escolar) e que deveriam se conscientizar.

Em termos de estrutura física, de recursos, todos foram beneficiados. A escola que não investiu no professor não alcançou as expectativas.

5. A escola “Barão de Macaúbas”, que não esteve dentro do projeto.

A escola encontra-se situada num bairro próximo ao centro da cidade de Belo Horizonte. É pública de classe média, tem alunos da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A escola não fez parte do projeto piloto de Qualidade Total.

Através do depoimento da diretora da escola observa-se que eles trabalharam com assuntos do dia a dia, e que não foram incluídos no projeto porque não estavam na periferia e porque essas escolas necessitavam de mais ajuda. As escolas que ficavam no centro de Belo Horizonte não entraram nesse projeto diretamente., mas fizeram parte do projeto de Pró-Qualidade que difundiu a Secretaria da Educação.

O Pró-Qualidade contribuiu com a rede de ensino público e particular de Minas Gerais. Os professores passaram pelo PROCAP, que é um plano de capacitação que os professores fazem dentro da escola através da rede interativa que consiste em assistir programas gravados e participar da troca de experiências entre eles, e depois é passado para os alunos na sala de aula. As crianças gostam bastante e tem todo um material fornecido pela secretaria financiado pelo Banco Mundial. Assim mesmo fez do currículo um assunto mais flexível, mais fácil de trabalhar, poderia haver uma diversificação muito grande do currículo.

O Pró-Qualidade foi um programa que ajudou na gestão democrática, autonomia da escola, as finanças, desenvolvimento da comunidade, “*foi um pulo muito grande*” porque mudou a forma de pensar de todos, a escola passou a ser mais valorizada.

As mudanças foram evidentes. Os pais de família estavam retirando seus filhos da escola particular e transferindo-os na escola pública, porque voltou a credibilidade, o nível do professor melhorou qualitativamente, o aluno que mora na periferia também tem educação de qualidade.

Podemos concluir afirmando que o projeto de Qualidade Total significou simplesmente a oportunidade para algumas escolas implementarem-se estruturalmente; essa variação fez com que uma parte dos alunos de escolas públicas da periferia se sentissem motivados em preferir matricular-se nelas, mas o que foi determinante na valorização da escola refere-se ao Projeto de Pró-Qualidade que buscou a participação da comunidade escolar na busca de uma melhor qualidade de vida como pessoa e não na qualidade produtiva como fim econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O conhecimento em qualquer área que se pesquise não é conclusivo, está sempre aberto para novas contribuições.

A Qualidade em educação não é uma solicitação recente, ela vem sendo exigida há muito tempo, mas nos dias de hoje tornou-se um imperativo, pois existe um grande interesse dos empresários por mão-de-obra mais qualificada para um trabalho tecnologicamente mais avançado.

“O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas...”. (HARVEY 1993 : 151).

Já na economia estamos presenciando a globalização de mercado, que podemos considerar uma forte tendência na organização da economia mundial, a qual está tomando força. Segundo Harvey (1993), a globalização responde à reestruturação da economia em escala mundial, que abrange não somente o mercado, mas também a cultura, a ciência e tecnologia, bem como cria uma profunda transformação da divisão internacional do trabalho.

O impacto das tecnologias se dá não somente no nível de emprego, mas também na qualificação do trabalhador, que agora precisa, conforme a exigência do mercado atual, se requalificar, para não ficar à margem da sociedade e do trabalho. Assim, os empresários passam a solicitar uma qualificação voltada às necessidades do momento tecnológico, pois os mesmos necessitam de um respaldo cultural e tecnológico bem maior dos trabalhadores, tendo que ser mais flexíveis, criativos e inovadores para atenderem às demandas por uma diversificação de produtos.

A questão social é algo que deve preocupar, nela se encontra um elemento de extrema importância para que se obtenha a Qualidade Total, que é a Qualidade de Vida, seja do trabalhador, dos alunos, etc. A manutenção da sua dignidade, do respeito são elementos chaves para que o homem exerça a cidadania.

A educação está se transformando de uma construção histórica a uma simples mercadoria. 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.

Estes novos princípios educacionais da Qualidade Total que promovem uma ruptura com a concepção de educação anteriormente priorizada, tomam forma após a intervenção da FCO no processo educativo em Minas Gerais. Os empresários tornaram-se de forma mais evidente, nos novos autores educacionais, passando a determinar as demandas e a fazer exigências ao setor educacional: produtividade, qualidade sustentada pela relação custo-benefício e afastamento do Estado ao financiamento da educação.

É dentro desta concepção mercantil de educação, que se insere o Projeto Piloto de Implantação da Qualidade Total, proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, e visa aumentar a produtividade do sistema, usando uma nova metodologia de gestão adotando medidas, tais como: descentralização da administração de rotina dos subsistemas da rede pública; centralização administrativa, especialmente no que refere à avaliação da produtividade do sistema; estabelecimento de parcerias com as empresas e com os municípios.

O benefício foi principalmente na infra-estrutura da escola, no entanto, no aspecto pedagógico não houve uma melhoria na qualidade do ensino pois

segundo os depoimentos foi por causa da facilitação dos procedimentos relativos à avaliação discente e, principalmente, pelo atrelamento das verbas aos resultados obtidos em termos da produtividade escolar.

Acreditamos que a educação é fundamental, é primordial para melhorar a qualidade de vida das pessoas e que é um grande elemento para que as pessoas compreendam a sua importância no processo de trabalho, na sociedade, etc., principalmente reconhecendo sua posição de cidadãos. Mas não nos parece que o empresariado esteja esperando uma educação questionadora, transformadora, mas sim uma educação preparadora para o mercado de trabalho atual, que encaminhe a mão-de-obra para atender todas as necessidades. Não podemos negar que se faz necessária a preparação dos cidadãos para o mercado de trabalho, mas não deve ser transmitido um conhecimento estritamente voltado aos interesses do capital e sim um conhecimento abrangente que lhes permita questionar e escolher os seus caminhos.

Portanto, a escola não deveria ser administrada respeitando a vontade do cliente interno ou externo, mas considerando que a escola de Qualidade é um direito de todos os cidadãos. “Na escola, não podemos administrar de acordo com o que os pais querem, ou determinado grupo de pais querem, ou não querem, administramos direitos à educação e esses direitos não dependem sequer da vontade dos pais. Se há algo que podemos perceber claramente na análise do que se passou nesses 200 anos, é que a educação saiu do campo do privado para o campo do público, o campo do direito ... Para nós, a lógica tem de ser a da própria construção do ser humano, a lógica da formação humana, a lógica da construção de identidades, a lógica da construção de saberes, a lógica do diálogo entre indivíduo-conhecimento, indivíduo-auto-imagem, indivíduo-valores, indivíduo-cultura, esta é a única lógica, do contrário não seremos um centro de formação humana, um centro de educação ...” (ARROYO 1996 : 11/19).

Com relação à descentralização, podemos dizer que, enquanto não se tem certeza de que a descentralização é um instrumento apropriado para o êxito dos seus objetivos definidos, aumentarão as resistências e as dúvidas sobre a sua adequação ou não. Na realidade, para alcançar, maior eficiência administrativa, a capacitação de recursos humanos é fundamental, dado que a capacidade gerencial é limitada e desigual.

Podemos concluir, citando um parágrafo que já foi colocado em seu momento: *Procurar alcançar uma educação de Qualidade é tarefa da comunidade em geral. Os governos nacionais tem o compromisso e a obrigação de garantir a continuidade das políticas educativas que demonstram eficácia. A exigência dos beneficiários desse serviço — alunos, pais de família, professores, empregadores e sociedade — é um fator de melhoramento permanente da Qualidade Educativa. À medida em que sejam impulsados os novos canais da comunicação e espaços para a cooperação entre sociedade e governo em favor da educação pública, estar-se-a em possibilidade de dar sustentabilidade às ações encaminhadas a continuar à excelência nos diversos níveis, tipos e modalidades na formação das pessoas.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. *una transformación educacional em marcha*. Foz do Iguaçu, 1995. Apresentado no Seminário Latino-americano sobre políticas públicas de qualidade na educação básica. Argentina - 1995.

ANDERSON, P. *Além do Neoliberalismo*. In: **SANDER, E., GENTILLI, P..** *Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

ARRETCHE, M. T. S. *Concepções alternativas ao neoliberalismo: a proposta da CEPAL*. Minas Gerais, 1993. (trabalho apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, out, 1993). (mimeo.).

ARROYO, Miguel. *Administração e prática da qualidade educativa: exigências e perspectivas*. RBAE, Brasília, v. 12, n. 1, jan/jun. 1996.

BANCO MUNDIAL. *Issuez in Brazilian Secondary Education*. 1989 (Report n. 7723BR Latin American and Carabbean Regional Office). (mimeo.).

_____. *Relatório*. 1993.

_____. *Prioridades e estratégias para educação*. Relatório. 1995.

BRASIL. IBGE. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais, v. 4. 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Esporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília. MEC, 1993.

BUFFA, E. *Os conflitos ideológicos ocorridos durante a lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Revista de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 65, N°150, p. 301-13, ago. 1984.

CABRERA, Edgar. *Neoliberalismo e identidade nacional na América Latina*. Ver. Universidade e Sociedade. Andes-SN, São Paulo, (08), ano V, fev. 1995, p.15-26.

CAMPOS, V. F. *TQC: Controle de Qualidade Total (no estilo japonês)*, Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni. 1992a.

_____ *Qualidade Total na Educação. Seminário para alta Administração da Secretaria de Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte. 1992b.

CARR, D. e, LITTMAN, I. *Excelência nos Serviços públicos - gestão da qualidade total na década de 90*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 1992.

CASASSUS, Juan. *La crisis como desafío a la educación*. In. *Para la crisis actual qué gestión educativa?* UNESCO, OREALC, 1990a.

_____ *Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica*. Cadernos de pesquisa. São Paulo (74): 11-9, ago. 1990b.

CASTRO, Claudio de M. *Educação Brasileira: Consertos e Remendos*. Rio de Janeiro: Rocco. 1994.

CASTRO, Claudio de M. e CARNOY, Martin (org.) *Como anda a Reforma da Educação na América Latina?* Traduz. Luis Alberto Mojardim e Maria Lucia Leão Velloso de Magalhães. Rio de Janeiro. Edit. Fund. Getulio Vargas, 1997.

CEPAL. *Transformación Productiva com Equidad.* Santiago do Chile, 1990.

CEPAL *Transformación productiva com Equidad. La tarea prioritaria de América Latina y el Caribe en los años 90* (LC/G.1601-P) Santiago de Chile, 1990. Publicación de las Naciones Unidas.

CEPAL/UNESCO, *Educación y Conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad* (LC/G.1702.SES.24/4). Santiago de Chile, 1992.

CEPAL. *Equidad y Transformación Productiva: un enfoque integrado* (LL/G.1701,SES.24/4), Santiago de Chile, 1992.

CEPAL/UNICEF/FNUAP *Panorama Social en América Latina.* 1995. Estudio realizado en 11 países de Latinoamérica.

CEPAL. *Educación para la Democracia: algunas dimensiones de la educación para la Democracia em el Pensamiento de la Cepal.* 09-09-1998.
www.eclac.cl/espanol/portada/ASUNCIONESP.html.

CHAUÍ, M. *De alianças, atrasos e intelectuais.* Folha de São Paulo: p. 06-8. (24/04/94).

CHOMSKY, N. *Novos senhores da Humanidade.* Folha de S. Paulo. São Paulo, 25 abr. 1993. Caderno Mais, p. 6-8.

CORAGGIO, J. L. *Desenvolvimento humano e educação.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996a.

_____. *Desarrollo Humano y Política Educacional em la ciudad latinoamericana.* João Pessoa, 1994. (trabalho apresentado no III Seminário Internacional "Educação Popular e Universidade", 26-30 julho). (mimeo).

_____. *Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção?* In: **TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S.**

(orgs.) *O banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996b, p. 75-123.

DECLARACIÓN DE LA HABANA. IX Conferencia Iberoamericana de Educación (La Habana, Cuba, 1 y 2 de julio de 1999). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <http://www.oei.es>

DEMING W., Edwards. *Qualidade: a revolução da administração*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Maques-Saraiva, 1990.

FEIGENBAUM, A . *Controle de Qualidade Total*. São Paulo, Makron Books, v.4, 1994.

FELIX R., Maria de F. *Globalização e descentralização: o processo de descentralização do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização*. Tesis/UNICAMP, 1995.

FERNANDES L. Neoliberalismo e Reestruturação Capitalista. In.: Pós-Neoliberalismo; as Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERRAZ, Esther de F. *Centralização-Descentralização-Municipalização*. In. *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal, UNB, 1997, v. 4, p. 81-98.

FIORI, José Luis. *Condenados da terra*. Folha de São Paulo. São Paulo 21 de abril de 1996. Caderno Mais.

FONSECA, M. *O Banco Mundial e a educação*. In: **GENTILI, P.** (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 169-195.

FRIEDMAN, M. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro. 1980.

_____. *capitalismo e liberdade*. São Paulo. Abril Cultural. 1984.

FRIGOTTO, G. A. *Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual do campo educacional.* In: **GENTILI, P.** (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 77-108.

_____. *Educação e crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. *educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.* In: **GENTILI, P., SILVA, T. T.** *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-92.

_____. "Contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90". *Contexto & Educação*, nº 24. UNIJUÍ, 1991.

FUNDACÃO CHRISTIANO OTTONI. Relatório da Implantação da Qualidade Total nas escolas do Plano Piloto 1992-1995. Informe da Qualidade Total. Belo Horizonte, ago/out. 1994.

GARCÍA HURTADO, Alvaro. *Inversión en la Infancia y el Crecimiento com Equidad. Panorama Social en América Latina.* 1995. CEPAL/UNICEF/FNUAP. Estudio realizado en 11 países de Latinoamérica.

GARCIA, W. *Educação: visão teórica e prática pedagógica.* São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1977.

GASPARINI, J. L. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos.* Campinas, Papirus, 1994.

GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **SILVA, T. T.** (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação, visões críticas.* Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

GHIRALDELLI, Jr., P. *História da Educação.* São Paulo: Cortez, 1990.

GRAMSCI, A . *Concepção dialética da história.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1996.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Americanismo e fordismo.

HARRIS, Richard L. *Centralization and Decentralization in Latin America.* In. **SHABBIR CHEEMA G. y RONDINELLI Dennis A (eds)** *Decentralization and development: policy implementation in developing countries.* Beverly Hills. CA: SAGE, 183-202, 1983.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna.* 3ª ed., São Paulo: Loyola, 1993.

HAYEK, F. *O caminho da servidão.* Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

IANNI, O . *O Labirinto latino-americano.* Petrópolis: Vozes, 1993.

JORNAL DO BRASIL. Caderno Especial. Rio de Janeiro, (05/071981).

JURAN, J. M.. *Controle de Qualidade – conceitos, políticas e filosofia da qualidade.* 1ª ed., São Paulo: Makron/McGraw Hill, 1991.

KEYNES, Jonh M. *Teoria geral do emprego do júrus e da moeda.* Rio de Janeiro. Record, 1980.

KONDER, L. *O que é a Dialética.* São Paulo, Brasiliense, 1981.

LAUGLO, Jon. *Banking on Education and the uses of research. A critique of: World Bank priorities and estrategies for education. International Jornal of Educational Development.* v. 16, n. 3, p. 221-233, 1996

MACHADO, L. R., FIDALGO, F. S. *Controle de Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital.* Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MARTINS, R. R. *A Capacitação de docentes no sistema universitário brasileiro: Políticas, estratégias, problemas e resultados.* Brasília, (mimeogr.), 1994.

MAYO, J.. *O futuro é alucinante* (entrevista). VEJA. Ano 27. n. 36, 7-10, (07/09/94).

MELLO, G. N. *Cidadania e Competitividade: Desafios educacionais do 3º milênio*. São Paulo: Cortez. 1993.

MICHENEL, Armando. *La concepción Neoliberal em la realidad educativa latinoamericana*. México, Csme, Flatec., 1992.

OEA. Departamento de Asuntos Educativos, Secretaría General. Organización de los Estados Americanos. *La Regionalización Educativa em la América Latina*. La Educación N° 87, ano XXV, 1981.

OLIVEIRA F. *Neoliberalismo à Brasileira. In. Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra 1995.

OTTONE, E. *Educação e conhecimento: eixo da 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. p. 41-50.

PRAWDA, Juan. *Educational decentralization in Latin America: lessons learned*. International Journal of Educational Development. 13(3): 253-64, 1993.

PINTO, L. C. *Educação e Modelo psicopedagógico e social do desenvolvimento da pessoa*. Fortaleza: Edições UFC, 1985.

RAMOS, C.. *Excelência na Educação*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

_____. *Pedagogia da Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL/MEC. *Conferência Nacional de Educação para Todos. Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*. anais, Brasília, 1994.

ROMANELLI, O . O . *História da Educação no Brasil (1939-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RIBEIRO, S. C. *Educação e Cidadania*. (mimeogr.), 1993.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Política e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1988.

_____. *Neoliberalismo ou Pós-liberalismo? Educação Pública, crise do estado e democracia na América Latina*. In: *Estado e Educação*. Campinas, Papirus, Cedes, Coletânea CBE, 1992.

SILVA, Rinalva C. *Tendências Atuais na Educação Brasileira*. Revista do COGEIME, Ano 5, N° 9, 1996.

TEDESCO, J. C. *Alguns aspectos da privatização da educação na América Latina*. Estudos avançados. São Paulo, v. V, n. 12, p. 23-44, mai/ago. 1991.

TOLEDO, C. J.. *Qualidade, estrutura de mercado e mudança tecnológica*. Revista de administração de empresas, São Paulo, n. 30, jul./set. 1990.

TORRES, M. R. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: **HADDAD, S.** et. al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez/PUC-SP, Ação educativa, 1994.

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) *World Educational Report*, 1993. Paris, Unesco, 1993.

_____ & **Orealc.** *Medición de la Calidad de la Educación Básica*. v. 3 Resultados de siete países. Santiago de Chile, 1994.

VIANNA, A . L. D'A. *Crise do Estado, neoliberalismo e descentralização: a reforma do sistema de saúde no Brasil*. Minas Gerais, 1993. (Trabalho apresentado no XVII encontro anual da ANPOCS, Caxambu, out. 1993)

VIEIRA, S. L. *Estado, Privatização e Gestão Educacional*. Fortaleza, (mimeogr.), 1994.

WCEFA. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Santiago: UNESCO-OREALC, 1990. (Documentos de Referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jontien, Tailandia, 5-7 de março de 1990).

XAVIER, A. C. R. *Reflexões sobre a Qualidade da Educação e a Gestão da Qualidade Total nas escolas*. In **J. Velloso** [et al], *Estado e Educação*. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992.

_____. *Reflexões sobre Qualidade da Educação e a Gestão da Qualidade Total nas escolas*. Tecnologia Educacional. Ano XX, n.101, jul/ago 1991, p. 24-27.

ZIBAS DAGMAR M. L. *Escola Pública versus Escola Privada: o fim da história?* In. *Globalização e Políticas Educacionais*. Caderno de Pesquisa N°100. Fundação Carlos Chagas. Cortez Editora, 1997.