



Qual qualidade. para que tipo de experiência escolar? O projeto carioca dos anos 90*

Maria Emilia Pereira da Silva **

Resumo – Os rumos da educação brasileira no contexto de rearticulação econômica e política do capital, na década de 1990, quando a *qualidade* é alcada à posição de categoria fundamental, motivaram a pesquisa abordada neste artigo. O estudo procurou ir além de uma genérica representação de qualidade: buscou as determinações conceituais da proposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 1993 a 1998. O artigo focaliza três eixos do projeto carioca, articuláveis face ao discurso inovador da SME: a MultiEducação – proposta curricular para as escolas; a Qualidade Total – gestão indicada para o sucesso do projeto pedagógico; e a MultiRio – produtora de programas televisivos e vídeos para atualizar professores, diretores e equipes técnicas em serviço.

Palavras-chave: educação; qualidade; políticas públicas; Rio de Janeiro.

A *qualidade* despontou no horizonte dos sistemas educacionais, na última década, convertida em principal atributo orientador das políticas públicas no país. Diversas propostas destacaram-se como experiências inovadoras no setor, dentre elas a da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME. O presente artigo aborda pesquisa¹ sobre as políticas públicas educacionais desenvolvidas no município de 1993 a 1998, portanto, o período compreendido entre a primeira gestão do prefeito César Maia e os dois primeiros anos da administração de Luiz Paulo Conde.

Focaliza os pressupostos político-ideológicos, técnico-administrativos e pedagógicos do projeto carioca. Examina suas formas de desenvolvimento nas três instâncias da SME: no órgão central, nas coordenadorias regionais (CRE) e nas escolas. Dos diferentes aspectos analisados no projeto, três se destacam pela possibilidade de articulação diante do discurso inovador da SME, configurado em uma proposta de modernização pedagógica, administrativa e de formação continuada: a Multi-Educação, uma proposta curricular para a rede de ensino; a Qualidade Total, modelo

* Neste artigo, aborda-se parte de nossa pesquisa apresentada na Dissertação de Mestrado intitulada "A educação sob a égide da qualidade: pressupostos e práticas da proposta da SME-RIO, no período de 1993 a 1998". Rio de Janeiro, PUC, 2000.

** Doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. E-mail: mariemi@terra.com.br.



de gestão indicado para o sucesso do projeto pedagógico; e a MultiRio, empresa municipal de multimeios responsável pela produção de programas televisivos e vídeos para a atualização em serviço dos professores, diretores e equipes técnicas.

O artigo apresenta-se desenvolvido em cinco tópicos. O primeiro trata da qualidade sob o enfoque do padrão global dos anos 90. A seguir, uma síntese da proposta de qualidade oficial da SME destaca os três eixos em que esta firmou suas bases para a qualidade. No terceiro, é apresentado o *dé-tour* realizado na pesquisa para conhecer a qualidade proposta e sua estrutura. Em seguida, são explicitadas algumas questões de fundo sobre o discurso modernizador da secretaria. O último tópico expõe como a proposta de qualidade oficial se concretizou nas diferentes instâncias da SME. Por fim, algumas conclusões, ainda que provisórias, sobre o projeto carioca para a melhoria da qualidade da educação pública no município.

1. Qualidade: o padrão global do momento

O termo *qualidade* traduz um conceito dinâmico. Identificado como o padrão do momento, vai se modificando segundo o contexto histórico em que está inserido. Conforme lembra Moreira (1995), em determinada época foi prioritariamente associado à destinação de recursos humanos e materiais para os sistemas escolares. Em outra, representava a eficácia do processo educativo.

Na última década tem sido dimensionado pelo desempenho dos alunos.

Deslocado o eixo das lutas por igualdade e democratização na educação, que os anos 80 em especial tornaram emblemáticas, a qualidade é ressignificada na década de 90, sob a ideologia de mercado. Em conseqüência, significativas mudanças ocorrem no âmbito educacional e o termo, adotado como palavra-chave da modernidade, assume poder mobilizador. Parâmetros de qualidade educacional, que parecem hegemônicos nessa época, têm seu referencial nos mesmos princípios que direcionam os demais setores da sociedade. Trata-se da lógica privatizante, tendendo a progressivamente se sobrepor à concepção do Estado de Bem-Estar Social, firmando seus padrões de qualidade, voltados para a competitividade, a competência, a produtividade, a eficiência, a eficácia. A *qualidade* mostra, assim, sua nova vocação.

Em busca da qualidade, um novo paradigma gerencial volta-se para o aperfeiçoamento contínuo dos sistemas - seu foco de ação principal. Desloca o eixo do gerenciamento e controle centrado nas pessoas, próprios das administrações de cunho hierárquico, para outro mais flexível, em que o trabalhador assume papel relevante na produção da qualidade. Um dos modernos conceitos de organização da produção, a Qualidade Total,² pressupõe um trabalhador motivado para participar, refletir, criticar e sugerir modificações no trabalho.





o que requer atributos como capacidade de abstração, raciocínio crítico e presteza de intervenção. Tais exigências passam, então, a justificar propostas de ampliação do atendimento escolar e de melhoria da qualidade da educação formal. Nessa lógica, os critérios adotados com base nas novas técnicas de gestão permitirão que a racionalidade do mercado se implante nos sistemas educativos, sob promessas de uma reestruturação educacional voltada para a excelência dos serviços educacionais, o que vale dizer, nos moldes empresariais, uma escola produtiva, eficiente, eficaz, autônoma, flexível.

Assim, em meio às demandas do mercado, a educação é alcada a uma posição estratégica, como fator de desenvolvimento econômico, de erradicação da pobreza e de equalização social. Organismos nacionais e internacionais, a exemplo do Banco Mundial, passam a fomentar uma qualidade salacionista que cada vez mais se impõe como modelo de mudança nas políticas públicas e institucionais.

Durante a última década, propostas inovadoras foram introduzidas no campo educativo com o argumento de que o fazer administrativo vigente era arcaico e que a escola não romperia com paradigmas ultrapassados. Com essa visão, passaram a propor significativas mudanças no currículo, na avaliação, no ensino e no sistema de disciplinas. Embora relevantes no contexto educacional, tais questões eram

percebidas sob a ótica da produtividade, em que combater altos índices de repetência e evasão escolar significa “zerar perdas”, menos desperdício, custos menores, a exemplo das metas empresariais. A *qualidade* passava a ser concebida, na educação, como a *excelência* desse *serviço*, podendo ser avaliada segundo sua proximidade em relação ao cumprimento dessa meta. Transformava-se em *coisa* mensurável, verificável por critérios de medição.

2. Qualidade: a proposta oficial da SME

Administrando as 1033 escolas do município, a maior rede de Ensino Fundamental do país e da América Latina, a SME declarava que sua ação se dirigia a uma “nova política educacional”. Afirmava que a construção de uma escola de qualidade é um grande desafio para a sociedade brasileira, concebendo como tal uma escola eficaz e com a capacidade de formar cidadãos autônomos e solidários, presentes na vida do país. Assim estimulava as escolas a adotar o Núcleo Curricular Básico MultiEducação, a gestão da Qualidade Total e os programas televisivos e vídeos produzidos pela MultiRio.

2.1. MultiEducação

A SME produziu o Núcleo Curricular Básico MultiEducação na perspectiva de romper com “o reducionismo e arcaísmo do Ensino de 1º Grau” (Assis, 1996, p. 13) e



de estabelecer um novo paradigma para as práticas pedagógicas da educação pública municipal. Com a proposta, a Secretaria de Educação pretendia atingir a unidade de conhecimentos e valores na rede escolar, fundamentando-se na diversidade étnica, social, cultural. Concebida como um núcleo curricular básico, a MultiEducação produziu uma articulação dos *Princípios Educativos*³ meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens e dos *Núcleos Conceituais*⁴ identidade, tempo, espaço e transformação. A idéia era fornecer uma base para que cada escola elaborasse seu projeto pedagógico de acordo com as características locais. A SME partia do pressuposto de que a adoção de um núcleo curricular básico em uma rede de ensino significasse a preservação da unidade do sistema.

A Secretaria Municipal de Educação encontrou na antropologia cultural as bases para a formulação da sua proposta curricular, mas também foi buscar na sociolinguística e na sociologia os fundamentos teóricos da MultiEducação, destacando a contribuição dessas ciências na valorização das culturas dos diferentes grupos sociais, no reconhecimento das variações linguísticas e regionalismos e na compreensão da inserção da escola na sociedade (MultiEducação, 1996). Tomou como referencial as teorias de Piaget, Vygotsky, Freinet e Paulo Freire. Entendia ser fundamental buscar nos estudos de diferentes teóricos os pontos convergentes e complementares. Considerava insuficiente

um só posicionamento teórico para embasar um projeto pedagógico, mas também rejeitava “determinadas práticas que misturam um ‘pouquinho de cada teoria’, tornando o cotidiano escolar contraditório e incoerente” (MultiEducação, 1996, p. 35).

Após quatro avaliações⁵ e uma pesquisa final realizadas entre 1993 e 1995, por meio de questionários enviados a todas as escolas da rede municipal, chegou às escolas a última versão em 1996. Os dados levaram a SME a concluir pela aceitação da MultiEducação por parte dos professores e que estes a considerassem inovadora em aspectos educacionais (MultiEducação, p.16-21).

2.2. Qualidade Total

Para o “sucesso do projeto pedagógico construído” na escola, a Secretaria definia a *gestão* escolar como “fator determinante” (MultiRio). Segundo essa visão, a forma de gerenciamento dos “recursos humanos” determinava os rumos da ação educacional. Assim, numa perspectiva gerencial dos *serviços* escolares, na qual predominam as relações interpessoais e cujo objetivo é atingir maior produtividade, a eficácia e a eficiência desses serviços, a SME produziu uma gestão participativa, por meio da gestão da Qualidade Total (OT) em todo o sistema educacional do município.

As estratégias utilizadas para a divulgação da filosofia e das diretrizes da OT, no âmbito do sistema público de ensino,





obedeceram ao encadeamento lógico e evolutivo dos princípios básicos (Paladini, 1995) para implantação desse modelo de gestão, ou seja, deve ser introduzida gradativamente nas empresas, nos serviços, visto que se trata de um processo de contaminação das pessoas com a idéia da mudança e isso exige tempo, principalmente numa rede escolar tão ampla como é a da SME. Foi assim que em 1993, ainda no início da administração da secretária Regina de Assis, começaram as manifestações das primeiras medidas no nível central. Voltando-se em 1996 para a discussão das *bases para a gestão de qualidade*, a secretaria direcionou a “atualização dos recursos humanos” para centros de estudo, seminários e cursos sobre Qualidade Total, agora nos seus três níveis.⁶ Com tais iniciativas, a SME visava “sensibilizar para as diferentes visões consideradas essenciais à construção do processo de gerenciamento, na ótica da administração moderna, com vistas ao Terceiro Milênio” (MultiRio).⁷

2.3. MultiRio

A Empresa Municipal de Múltiplos Meios da Prefeitura do Rio - MultiRio foi criada por lei municipal em outubro de 1993, na primeira gestão do Prefeito Cesar Maia (1993-1996), com a responsabilidade de produzir programas de TV, vídeos e publicações voltados prioritariamente para a Educação. Concebida como “centro de pensamento e ação”, a MultiRio tinha como

propósito pesquisar e desenvolver produtos que permitissem à escola pública estar atualizada com seu tempo e preparada para cumprir seu trabalho no novo milênio. Assim, buscava proporcionar novas estratégias educacionais a professores e alunos para a vida na “sociedade da informação e do conhecimento” (idem), tendo como enfoque uma educação cidadã e como eixo pedagógico a MultiEducação. Dessa forma, a SME procurava inovar também em relação à capacitação dos professores. Pretendia tornar a MultiRio instrumento de atualização em serviço, na expectativa de que seus produtos conduzissem os docentes à “reflexão, motivação e informação” (MultiRio). A ela cabia veicular a MultiEducação por meio de vídeos e programas interativos de TV, além de, num sentido mais amplo, dar publicidade às propostas educacionais do governo. A Secretaria recorria aos produtos da MultiRio como seu principal suporte na formação de recursos humanos, buscando inseri-los nos centros de estudo, nos cursos, encontros e seminários, nas três instâncias da SME.

3. Um *détour* em busca da qualidade pretendida pela SME

Numa abordagem qualitativa, a pesquisa a que se reporta este artigo selecionou para estudo, inicialmente, três projetos de qualidade que se manifestaram à mesma época no país, cuja síntese possibilitou a elaboração de um quadro analítico-crítico das



principais tendências de qualidade em educação nos anos 90 e que serviria de referência na investigação da proposta carioca. Nesse sentido, diferentes tipos de documentos⁸ foram utilizados, além de entrevistas⁹ a diferentes segmentos e níveis da SME. No nível central, foram entrevistados detentores de altos cargos administrativos comprometidos com a implantação do projeto. Nas coordenadorias regionais, profissional responsável pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas selecionadas. Nestas, o diretor, representante do corpo técnico, professores e o segmento familiar dos alunos.

As entrevistas destinavam-se a buscar dados que pudessem levar ao entendimento de como se deu a implantação da proposta nos três níveis da SME: a apreender as categorias predominantes nos discursos de representantes da alta administração, das CRE e das escolas; a detectar a forma como se desenvolveu o processo na relação entre as diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação.

A seleção das coordenadorias regionais,¹⁰ CRE A e CRE B,¹¹ se deu após consulta ao nível central em relação às que desenvolviam um trabalho voltado para a qualidade da educação. A seleção das escolas aconteceu baseada em consulta no nível central e às próprias coordenadorias sobre as escolas consideradas de qualidade e as que adotavam a Qualidade Total, sendo, por esse motivo, indicadas, respectivamente, a Escola A e a Escola B.

A Escola A, vista como referência de escola no nível central e na CRE, considerava trabalhar com *qualidade* há mais de dez anos. Foi apresentada como exemplo de gestão escolar em programa de TV sobre *gestão para a qualidade*, veiculado pela MultiRio. Escola pequena, localizada em favela de um subúrbio carioca, atendia a dez turmas, de classe de alfabetização (CA) a 4ª série, em regime de dois turnos. Entretanto, apresentava dificuldades de lotação de professores, atribuídas pela escola à violência da região. O próprio corpo docente preenchia as vagas existentes, recorrendo ao expediente da dupla-regência.

A Escola B, de grande porte, atendia a 1034 alunos, de CA a 8ª série, dos quais 500 freqüentavam o segundo segmento do ensino fundamental, e também funcionava em dois turnos. Apesar de situada em bairro de classe média, na zona sul da cidade, seu alunado era composto na grande maioria por crianças e adolescentes provenientes das favelas próximas e, até mesmo, distantes da unidade escolar. Também a freqüentavam moradores do bairro, basicamente filhos de porteiros. Foi indicada pela CRE B, nos contatos iniciais da pesquisa, como referência de escola que adotara a Qualidade Total.

A caracterização das escolas investigadas não se restringiu a um apanhado de dados vazios, ao contrário. Tais informações constituíram-se em dados significativos que ajudaram a entendê-las nas suas singularidades.



e particularidades, como parte de uma totalidade mais ampla - a SME no contexto político-educacional dos anos 90. Por outro lado, limitando-se a duas escolas a pesquisa ganhou em profundidade, já que facultou uma análise mais acurada dos dados colhidos em cada uma. Leve-se em conta, também, o fato de a Escola A e a Escola B não serem unidades isoladas, mas escolas suficientemente representativas para permitir generalizar conclusões para as demais escolas do município.

4. O discurso modernizador: algumas questões de fundo

Face às mudanças instaladas na SME, no que se refere aos procedimentos administrativos e pedagógicos inaugurados logo no primeiro ano da gestão do prefeito César Maia, algumas questões de fundo interrogavam sobre a proposta de qualidade do governo para o sistema educacional do município. O discurso modernizador do governo acompanhava a reforma administrativa, em nome da racionalização e da melhoria da qualidade dos serviços, implementando alguns procedimentos práticos, como a Reengenharia e a Qualidade Total.

À primeira medida, a SME ocorreu de imediato, implementando-a já em 1993 nos níveis central e regional, transformando os 24 Distritos de Educação e Cultura - DEC em 10 Coordenadorias Regionais de Educação. Como é sabido, o Plano Estratégico do Prefeito César Maia para a

cidade do Rio de Janeiro previa, entre outras medidas, a descentralização dos órgãos intermediários do governo de acordo com as AP (áreas de planejamento em que se organizava a administração municipal), resultando daí uma nova estrutura para a SME. Quanto ao segundo procedimento - a utilização da OT como meio de chegar à qualidade - não havia suficiente visibilidade em relação à posição assumida pela Secretaria de Educação, visto que os olhares desta pareciam voltar-se prioritariamente para a elaboração do Núcleo Curricular Básico MultiEducação.

O discurso inovador da secretaria mostrava-se perfeitamente coerente com as novas perspectivas governamentais do município. Anunciava-se a descentralização administrativa, orçamentária e pedagógica da SME, com a liberação de recursos financeiros para as CRE e as unidades escolares, recursos até então geridos pelo nível central. Falava-se de maior autonomia e participação comunitária nas escolas, com ênfase no atendimento às necessidades dos "usuários", "clientes" das escolas públicas, e na adoção de "barcerias" com a iniciativa privada, termos até então ausentes do sistema público do município. O que chamava a atenção não era, efetivamente, a divulgação das idéias que vinham associadas a tais expressões, porque estas exprimiam o programa do governo eleito e, por conseguinte, o ideário político-ideológico que lhe dava sustentação.



Novos conceitos e perspectivas se apropriavam de termos e formas vigentes na organização escolar. O CEC - conselho escola-comunidade – testemunhou o processo de mutação. Criado na década de 80, originalmente se caracterizava pela mobilização popular em torno do direito à educação e à democratização da escola pública. Com o novo discurso, revestiu-se de outro papel, porque a idéia que o sustentava baseava-se no atendimento das exigências dos clientes, à semelhança da regra instituída no mercado, segundo a qual o cliente sempre tem razão. Dizia-se ser esta a grande alavanca da melhoria da qualidade dos *servicos educacionais*. A educação perdia seu caráter de *direito* e postulava a condição de um *servico*.

Entretanto, o que parecia ser a maior de todas as mudanças, ao menos no discurso corrente e no empenho demonstrado pela SME, consistia na formulação de uma proposta curricular que pudesse dar conta das questões diagnosticadas pela equipe do nível central. Dessa forma, a Secretaria apresentava-se como norteadora da política educacional do governo, pretendendo fazer da MultiEducação uma proposta baseada na “diversidade cultural e social” da população carioca. Via-se realizando um projeto que buscava a unidade educacional dentro dessa realidade.

Com efeito, inicialmente, a Multi-Educação pareceu contar com a simpatia de

professores e aceitação nos meios políticos e acadêmicos¹². Mesmo opositores da administração municipal reconheciam na proposta valores incontestáveis, semelhantes aos defendidos nos seus partidos políticos. A prática da SME, contudo, denotava certa ambigüidade que instigava a investigação.

Se a MultiEducação direcionava a política educacional, como se colocava a proposta adiante da Qualidade Total, considerando ser esta uma das estratégias de modernização administrativa naquele momento? Note-se que a própria Secretaria se valia desse discurso, embora não o deixasse transparente de início, *se e como* iria implementar tal modelo, ficando obscuro, dessa forma, o motivo pelo qual não o fazia. Que concepção de educação pública teria a SME ao supor “o reconhecimento de modelos esgotados na própria compreensão do papel da escola na sociedade democrática” (Assis, 1995, p.9)? A que modelos esgotados se reportava e que papel atribuía à escola pública contemporânea? Que correlação existiria entre a concepção de *modernidade* dessa secretaria e a de *modernização* posta em prática pela prefeitura? Em que consistiria, afinal, a proposta de qualidade para a educação no município? Em que teorias e práticas se sustentaria, tendo em vista ser esta uma das experiências inovadoras surgidas, nos anos 90, no campo das políticas públicas do país?



5. O Projeto Carioca: uma proposta em movimento

5.1. MultiEducação: inovação pedagógica

A lógica que presidia a defesa do Núcleo Curricular Básico pautava-se no fato de que fora elaborado com base em uma determinada política educacional e que, portanto, suas diretrizes deveriam ser seguidas na rede escolar. Tratava-se, segundo a alta administração (AA),¹³ de uma proposta inovadora que não consistia em um “bloco de conteúdo” (AA1), e cuja positividade encontrava-se na possibilidade da escola e do professor, como agente transformador, adaptarem criativamente tais diretrizes à vocação cultural da escola. De fato, diferenciadas visões e práticas da MultiEducação permeavam o âmbito regional e local.

Considerando que o conhecimento é resultado de uma construção coletiva, a MultiEducação aparecia na rede como fruto de um processo histórico “que foi se aprimorando” (CRE A). Embora apresentasse virtuosidades que lhe permitiam ser considerada “uma boa ferramenta” (idem), não lhe caberia o mérito da melhoria da qualidade do ensino. A MultiEducação, na realidade, faria parte de um processo iniciado muito antes, em administrações anteriores, com os Fundamentos Básicos da Educação do Município do Rio de Janeiro.¹⁴ não se justificando, por isso, a anulação de uma

proposta em detrimento da outra. Se for fato que os dois projetos buscavam orientar a ação pedagógica da escola e do professor, também é fato que a MultiEducação “não descobriu a pólvora” (CRE A). Nesse sentido, tanto as coordenadorias quanto as escolas encontravam pontos de confluência entre ambos, restringindo a diferença ao campo metodológico ou a “uma questão de nomenclatura” (PSL A).¹⁵

Em termos metodológicos, a MultiEducação parece ter representado um avanço em relação a alguns aspectos do processo educativo, como planejar por objetivos e pensar como interagem as diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, não tendo conseguido avançar em relação a outros aspectos, esboçava-se a idéia de que a proposta merecia ser repensada.¹⁶ Contudo, justificava-se a aceitação da proposta na rede, visto que havia o entendimento das escolas de que há muito desenvolviam um trabalho direcionado para as questões trazidas pela MultiEducação, o que não as impedia de usufruir a “nova arrumação desses núcleos conceituais”¹⁷ (PSL A), adaptando seus projetos ao “novo formato”. Quanto à aceitação por parte dos diretores, devia-se a estes não a perceberem como diretriz, mas como subsídio à elaboração do projeto da unidade escolar. Nesse enfoque, a MultiEducação apenas teria vindo “aprimorar, arrumar aquelas ‘idéias modernas’ de educação” em termos do respeito à bagagem cultural do aluno, que a escola já possuía (DA).¹⁸ Representava,



simplesmente, a organização dessas idéias, sob uma abordagem “mais científica”, porque, na essência, a visão humanista nela contida antecederia a MultiEducação (idem).

Pode-se perceber que a ruptura com o antigo fazer pedagógico não estava associada à MultiEducação, mas à década anterior. Sob esse ponto de vista, a gestão da Secretária Maria Yeda Linhares, no início dos anos 80, fora o marco de uma nova concepção de educação, de um outro modo da escola elaborar seu projeto. Regina de Assis apenas daria continuidade ao processo, aprimorando-o. Portanto, apesar do grande *marketing* que envolveu o lançamento da MultiEducação, “a verdadeira radicalização” (CRE A) se localizava no período da administração de Maria Yeda, visto que o sistema vinha de uma concepção tecnicista de educação e esta promove a ruptura, fundada em novos paradigmas de educação, apesar da grande reação que esse fato provocou nas diferentes instâncias da SME.

O momento de maior investimento na divulgação da MultiEducação aconteceu em 1996, mediante um curso¹⁹ promovido pela SME, com o objetivo de atingir o universo docente. Entretanto, a proposta não parece ter sido assimilada de imediato, embora despertasse o interesse de professores que nela buscavam encontrar respostas a questões surgidas no seu cotidiano docente, esperando que a leitura daquele Núcleo Curricular lhes revelasse novos conceitos e permitisse novas descobertas (PB2).²⁰

Um aspecto dessa análise permitiu apreender um conceito de projeto político-pedagógico²¹ corrente nas escolas. A cada ano, um novo título nomeava o projeto que, salvo algumas adequações ao momento, na essência permanecia o mesmo. Várias razões levavam a essa prática: o trabalho fragmentado; a falta de clareza dos objetivos e do caráter político de um projeto pedagógico, entre outras. O argumento utilizado consistia em que os objetivos de um projeto político-pedagógico, considerando sua amplitude, não se esgotam no correr de um ano letivo (PA1),²² podendo ser apenas “parcialmente atingidos” (idem), jamais na sua totalidade, se as questões que o motivaram não foram resolvidas na totalidade mais ampla - problemas de âmbito mais geral, mas que se refletem na vida da escola, na sua organização, no trabalho pedagógico e nas relações sociais que ali se efetivam.

Assim, a ausência de uma visão mais precisa da dimensão política do projeto pedagógico²³, bem como do seu significado e extensão no trabalho desenvolvido na instituição escolar, por vezes, levaram as escolas a adotar a MultiEducação sob a supervisão técnica da CRE. Uma compreensão tecnicista e cientificista de projeto e uma idéia hierárquica do sistema educativo faziam a escola considerar superiores os demais órgãos do sistema educacional, atribuindo-lhes a capacidade técnica de produzir o conhecimento que ela se julgava incapaz de construir.





A MultiEducação foi parcialmente adotada, desde seu lançamento na rede. Ao servir de “referência”, dada a sua “amplitude” (OE B),²⁴ ou ao ser utilizada como parâmetro, sua prática era naturalizada nas escolas, em consonância com a lógica prevalente no nível central, segundo a qual a cada eleição uma nova diretriz é impressa pelas forças políticas que assumem o governo e que, portanto, é natural que as escolas adotem o programa da nova administração, ficando a educação, dessa forma, associada à tendência hegemônica do momento e a escola, sob a nova gestão, instada a mudar sua estrutura, a adotar novos procedimentos. Gradativamente, entretanto, as escolas foram abandonando a MultiEducação como referencial de organização curricular, cabendo registrar o fato de que muitos professores ainda se perguntavam sobre o significado dos “tais” Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, tendo em vista o tratamento acadêmico dado àquele Núcleo Curricular.

5.2. Modernização Administrativa: gestão para a qualidade

A modernização da SME, no plano administrativo, apoiada na adoção da Qualidade Total, representava, na ótica da alta administração, recorrer a um modelo avançado de gestão que operava de modo diferenciado na escola e no meio empresarial. Como na empresa, o objetivo era o de que a escola fosse buscar na OT formas mais ágeis

e objetivas de atendimento ao usuário, mas sem perder “o principal elemento” (AA1) que a caracteriza - o ensino. Assim era justificada a adesão à Qualidade Total, como fator determinante do sucesso do projeto pedagógico construído nas escolas.

A análise da implantação da OT no interior da SME pôs em evidência aspectos fundamentais do processo e os pressupostos que orientaram sua condução em cada momento - na gestão Regina de Assis e na administração Carmem Moura.

Cabe ressaltar que, paralelamente às iniciativas da Secretaria de Educação, era implantada a OT na administração municipal como um todo. Instalaram-se grupos formados com o primeiro e o segundo escalões do governo,²⁵ tendo como finalidade atender à grande preocupação do prefeito naquele momento: a questão gerencial de cada secretaria e a integração horizontal entre elas. Tratava-se de saber como integrar as ações com vistas à melhoria da qualidade dos serviços. Visando capacitar o alto escalão para a prática do modelo em cada área administrativa, promoviam-se reuniões e seminários com especialistas nesse tipo de gerência.

Na SME, a introdução daquele modelo gerencial aconteceu de forma discreta e paulatina. Teve início com a realização de seminários, centros de estudos e atividades diversas, em um departamento considerado “muito estagnado” (AA2), o Departamento de Recursos Humanos (DRH). Deu-se após o treinamento de um representante



da alta administração (AA2), que buscou qualificar-se na teoria e na prática desse tipo de gestão, freqüentando inicialmente um curso promovido pelos Correios, nele incluídas visitas a empresas como Petrobrás, Furnas, Xerox e Varig. Os conhecimentos adquiridos foram, posteriormente, aplicados no nível central, começando pela criação de uma Central de Atendimento em 1994, e ampliados para algumas CRE, em um projeto piloto. A implantação começou por um processo de “conscientização” (AA2), um trabalho voltado para o “relacionamento interpessoal”, que contou com a assessoria de empresas que estavam “querendo ajudar” (AA2). Investia-se nas relações pessoais, buscando maior entrosamento entre os funcionários do nível central, e, para isso, eram promovidos lanches semanais, dinâmicas de grupo, investimento em atividades voltadas para a apresentação de talentos, como o Coral dos Professores. Dessa forma, de julho de 1993 a janeiro de 1994, a SME dedicou-se à “organização interna, ao planejamento, fazendo fio condutor entre relacionamento e qualidade” (idem), no nível central.

Instalada a política de “recursos humanos” no órgão central, este partiu para uma ação junto à Divisão de Recursos Humanos de cada CRE, as quais passariam a realizar seminários com os diretores e, posteriormente, com os professores. Seguindo essa meta, entre 1995 e 1996, a Secretaria trabalhou a proposta da Qualidade Total na

capacitação das CRE, divulgando Cosete Ramos (Ramos, 1994),²⁶ por intermédio de leituras e reuniões. Em março de 1995, foi organizado o 1º Encontro das Coordenadorias Regionais e, no ano seguinte, promovido um Seminário de Liderança, com a participação de todos os órgãos do nível central e das coordenadorias, com o objetivo de sensibilizar para a “modernização”. Esse teria sido o momento determinante, aquele que “deslanchou a proposta de modernização” (AA2). Pretendia-se “trabalhar o ensino e o ambiente escolar” (idem). Assim, de 1994 a 1996 era implantada a OT e, em 1997, o momento de “criatividade nas ações e de implantar a qualidade nas escolas” (idem). Nesse momento, a SME voltava sua atenção para a eficiência gerencial dos serviços escolares. A cultura da qualidade incorporava-se ao discurso da alta administração como um passaporte para a modernidade.

Apesar da continuidade administrativa, o que, para a alta administração significou “um aspecto positivo” (AA1), porque permitiu que profissionais da SME que atuaram na gestão César Maia permanecessem na administração Luiz Paulo Conde, o fato não impediu que a implantação da OT se configurasse distinta em cada um desses momentos.

Se a SME, tendo à frente a Secretária Regina de Assis, procurava alimentar “o confronto de idéias” (CRE A) nas atividades organizadas para fins de atualização dos professores, na administração seguinte, com a





secretária Carmem Moura, percebe-se uma mudança na proposta. A significativa ausência dos professores nos fóruns de discussão, no segundo momento, poderia sinalizar a existência de “uma tensão” (idem) entre diferentes perspectivas educacionais. Em outro sentido, esse fato denunciaria o “insucesso” (CRE B) na implantação da OT, em todos os níveis, o que, por outro lado, talvez pudesse ser atribuído ao pouco investimento da SME no projeto, denotando falta de uma eficiente política de atualização voltada para aquela diretriz gerencial.

Na administração Regina de Assis, a OT aparecia como indicativo de um outro rumo de gerência para o campo educativo e configurava-se como parte de um todo, que era a MultiEducação. Com essa perspectiva, privilegiava-se a massificação daquele núcleo curricular junto aos professores. Na gestão de Carmem Moura, o foco da qualidade foi direcionado para a Qualidade Total e a capacitação dos diretores. A gestão escolar tornava-se eixo dos cursos à distância veiculados pela MultiRio. A estratégia se mostrava sintonizada com o modelo, segundo o qual, inicialmente, há de se investir nos líderes, os proprietários do processo. A idéia era levar a OT às escolas, utilizando os mesmos procedimentos na “contaminação das pessoas” (CRE B), isto é, na crescente “adesão a esse movimento” (idem).

A adesão ou não dos coordenadores regionais à proposta oficial constituiu-se um dos fatores determinantes na expansão, ou

não, da Qualidade Total para as unidades escolares. Ao aderirem, buscavam parcerias, a fim de capacitar os gestores (diretores), promovendo seminários (CRE B). O argumento utilizado era o de que se fazia necessário introduzir “um novo caminho de gestão” (CRE B) nas escolas e que a capacitação de diretores e professores deveria estar voltada para a exigência de “novas posturas na prática escolar”, como liderança, trabalho cooperativo, gerenciamento (idem). Categorias que começavam a ser transplantadas das empresas para o campo educacional.

5.3. MultiRio: inovação na formação em serviço

O relevo conferido ao tipo não presencial de atualização permanente de professores, implantado pela SME, revelava a tendência segundo a qual a formação continuada dar-se-á preferencialmente por meio de multimídias. A perspectiva da SME de mobilizar o professorado para as questões da atualidade e de prepará-lo para enfrentar os novos requisitos do seu campo de trabalho, como o domínio das novas linguagens da informação e da comunicação, levava a municiá-lo com conteúdos e metodologias, sintonizando-o com as suas diretrizes político-educacionais.

A participação da MultiRio na melhoria da qualidade dar-se-ia pela assimilação, por parte dos professores, de novas informações, o que permitiria “ampliar seus conhecimentos” (PA1).²⁷ e pela “identificação dos docentes” (PA2)²⁸ com os temas



afeitos à sua realidade. Nesse tipo de capacitação, que privilegia conteúdos e métodos no trabalho docente, os vídeos serviriam na medida em que neles o professor poderia encontrar “elementos, tipos de aula, modo de se conduzir, sugestões” (PA2). Dessa forma, ficava limitado o uso da MultiRio à pura e simples busca de informação.

A alta administração considerava os programas produzidos para TV relevantes quanto ao formato e adequados a professores e alunos e, por isso, entendia que eles se tornavam “instrumento para a reflexão, motivação e para a própria informação” (AA1), esperando que a programação “interessante”, “drazerosa”, “bem feita” (idem) despertasse interesse e se refletisse satisfatoriamente no trabalho docente. Entretanto, a recorrência aos programas ganhava outro enfoque nos níveis regional e local. Nas CRE, eram considerados um bom instrumento para suscitar discussão, mas havia a clareza de que eram mal aproveitados na escola e pouco utilizados na sala de aula. Indícios de que não chegaram a cumprir o esperado papel atualizador, nem atingiram os objetivos de levar à reflexão e motivação necessárias à melhoria da qualidade do ensino. E quando utilizados, seu uso se apresentava dissociado de uma referência coletiva, portanto, sem o referencial da escola como um todo.

Lamentava-se que os educadores não tivessem maior disponibilidade para investir na qualificação profissional. Questões de ordem prática, como conciliar o horário

do professor e o de transmissão dos programas, dificultavam a ampla utilização dos produtos da MultiRio como recurso pedagógico. Esse não seria, contudo, um fator impeditivo para a realização de um bom trabalho nas escolas que dispunham de uma sala de leitura e de um professor qualificado para esse posto, visto que, teoricamente, estariam em plenas condições físicas e técnicas para recorrer às multimídias.

Sobre o mau aproveitamento dos produtos da MultiRio nas escolas, merece registro um questionamento quanto às causas do sistemático desinteresse dos professores em relação a qualquer trabalho produzido pelo nível central: “é de se lamentar que materiais de qualidade, que, afinal, significam trabalho humano e jamais seriam descartados na escola particular, não são valorizados na escola pública” (PB2). Além da precária utilização dos recursos postos à disposição pela MultiRio, verificava-se também uma subutilização dos demais recursos materiais disponíveis nas escolas, como aparelhos de televisão, antenas parabólicas, videocassetes e retroprojetores, entre outros equipamentos. Vistos sob o prisma da Qualidade Total, esses seriam indícios de um grande *desperdício*, que deveria ser combatido. Entretanto, reduzir o fato a uma prática de perdas e desperdícios, desconsiderando suas causas e sem uma análise aprofundada desse fato, parece uma avaliação enviesada dessa realidade. Há de se levar em conta nessa análise que, se unidades escolares já dispunham de “material



maravilhoso, como apostilas, livros, muitas vezes jogados em qualquer canto“ (PB2), a julgar pelo material então recebido, “mais sofisticado” (idem), porém, sem uso, como o livro da MultiEducação e os vídeos da MultiRio, maiores seriam os reflexos desse tipo de desperdício, porque o alto investimento tecnológico, em produtos didático-pedagógicos, não se converteu, para os professores, em uma nova forma de informar, formar, ver e analisar o mundo, como pressupôs a SME ao explorar tais recursos.

De fato, não se assistia aos programas veiculados em todas as CRE, nem mesmo havia uma discussão sistemática e coletiva sobre o papel da MultiRio na formação continuada dos profissionais da rede escolar. Logo após seu lançamento, verificou-se alguma recorrência no âmbito regional, no qual os temas relacionados a conteúdos e metodologias despertavam grande interesse, pela relevância na formação dos educandos no mundo moderno. A expectativa era a de que os programas, de uma forma geral, conduzissem os professores à reflexão sobre seu trabalho na sala de aula, de que se tornassem “mais motivados” (CRE B) no cotidiano da sua prática docente e, com isso, pudessem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Os programas que abordavam a relação entre a escola, a cidade e os problemas que atingem os jovens, na atualidade, também eram bem recebidos.

Contudo, os produtos da MultiRio não se constituíram em mediação efetiva na

discussão e na organização curricular, nem mesmo durante os três meses do curso veiculando a MultiEducação, realizado pela SME em 1996. Embora esse tivesse como aspectos positivos o fato de ocorrer fora da carga horária dos professores e de haver uma remuneração para esse fim, não chegou a promover mudanças significativas em termos de uma nova organização curricular, exceto na forma de conduzir a ação educativa, na medida em que os temas abordados “acabaram abrindo os horizontes” de alguns educadores (DA). Os cursos não previam o debate da proposta, a troca de experiências entre as escolas, mas era esperado que tal ocorresse no âmbito de cada unidade escolar. O cunho informativo demonstrava a intenção de massificar a MultiEducação, com recorrência aos meios tecnológicos disponíveis. Entretanto, situado na escola, quando ocorria, o debate, que possibilitaria a troca de experiências, o confronto de idéias, de concepções de educação e de mundo, perdia-se ao sabor dos interesses e condições locais. Diminuída a periodicidade dos Centros de Estudo, mais difíceis se tornariam as possibilidades de construção de um pensamento coletivo sobre as diretrizes curriculares da SME.

Ao serem lançados os produtos da MultiRio na rede escolar, o professorado não demonstrou interesse, pouco recorrendo aos programas televisados, apesar da programação previamente divulgada em cartazes afixados nos murais das escolas. Assistir aos programas significava uma atitude individual do professor.



Quanto aos vídeos, sua recorrência, de alguma forma, se fez notar, nos centros de estudo, apesar das dificuldades, de caráter físico, material, carência de pessoal - características de muitas das escolas do Município. Problemas acrescidos, em 1998, pela interrupção dos centros de estudo quinzenais, por decisão do nível central. As unidades escolares se ressentiram da falta desse espaço coletivo de discussão, visto que se haviam “acostumado” (PB2) naqueles encontros ao debate dos mais variados temas, à troca de experiências, a planejar e organizar as atividades docentes, o que tendia a contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho. Avaliavam que encontros bimestrais não se mostravam suficientes para atender a tais demandas. Verificou-se que os centros de estudo, ao tornarem-se bimestrais, fragmentaram ainda mais o trabalho pedagógico nas escolas e nem mesmo conseguiram promover a esperada discussão dos temas apresentados pela MultiRio. Na prática, deu-se um deslocamento do debate no espaço público da escola, como mediação na formação continuada dos professores, para uma prática individual de busca de informação e atualização, no restrito espaço doméstico. Tal fato tendia a interferir negativamente no processo de “melhoria do trabalho realizado nas escolas” (PB1),²⁹ além de cultivar uma tendência individualista de formação continuada, segundo a qual compete aos professores “interessados” (PA2) buscar os recursos que melhor contribuam na realização do próprio trabalho. Reforcava essa lógica o

argumento de que, se os professores pudessem assistir aos vídeos em casa, os programas “em alguma coisa devem ter contribuído” (PA2), além do fato de que “quem quer aproveitar, aproveita; quem quer fazer, faz” (idem). Mesmo considerando que alguns programas eram avaliados como “muito ruins” (PSL A), isto não impediria que os professores analisassem e selecionassem os que melhor contribuíssem na melhoria do trabalho.

A relação da MultiRio com a melhoria da qualidade evidencia, sob um determinado aspecto, uma distorção quanto aos recursos disponíveis na multimídia para fins de qualificação profissional. A simples apropriação desses recursos não se tornou garantia da esperada formação, posto que a verdadeira formação continuada se desenvolve na articulação teórica-prática, concretizada *nos e pelos* profissionais no seu posto de trabalho. Tudo indica que o alto investimento da MultiRio não correspondeu à sua utilização prática, nem esta se constituiu, naquele momento histórico, em uma alternativa concreta para a formação em serviço, com vistas à melhoria da qualidade da educação no município.

Considerações finais

A análise do tripé em que a Secretaria Municipal de Educação assentou suas bases para a qualidade, na última década, permitiu a ampliação de uma visão crítica da qualidade como categoria genérica.





A sustentação teórico-prática de experiências realizadas nos diferentes níveis da administração municipal, naquela época, revela que uma polissemia da qualidade se desenvolveu no sistema educacional carioca.

Pelas distintas formas assumidas, a MultiEducação, a Qualidade Total e a MultiRio não se configuraram em instrumentos para que a proposta de qualidade da SME se configurasse em uma realidade concreta. As contradições no entendimento e nas práticas da qualidade refletiram-se nas orientações da MultiEducação, na implantação da Qualidade Total e na proposta de

atualização em serviço, por meio da MultiRio. Contradições que puderam ser percebidas nas coordenadorias regionais e nas escolas, mas que também se encontravam presentes no nível central da SME.

Podemos concluir que os fundamentos e os processos de modernização pedagógica, administrativa e de formação continuada, desenvolvidos no sistema educacional carioca, na última década, configuraram em ambigüidade e contraditoriedade a proposta educacional para a melhoria da qualidade da educação pública na Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

Referências Bibliográficas

- ASSIS, R. de. Cidade e educação. In: *Tempo Brasileiro*, nº 120, Rio de Janeiro, jan - mar, 1995, p. 5-13.
- . Apresentação. In: Núcleo Curricular Básico Multieducação, Rio de Janeiro: SME, 1996, p.11.
- DRÜGG, K.I. e ORTIZ, D.D. *O desafio da educação: a qualidade total*. São Paulo: Makron Books, 1994.
- MOREIRA, A.F.B. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. In: *Revista da Educação*, nº 97, Brasília: AEC, out - dez, 1995, p. 7-25.
- MULTIEDUCACÃO. Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.
- . Proposta 3. Rio de Janeiro: SME, 1995.
- PALADINI, E.P. *Gestão da qualidade no processo: a qualidade na produção de bens e serviços*. São Paulo: Atlas, 1995.
- RAMOS, C. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- SILVA, M.E.P. da. A educação sob a égide da qualidade: pressupostos e práticas da proposta da SME-Rio no período de 1993-1998. Dissertação Mestrado, Rio de Janeiro: PUC, 2000.
- . Qualidade funcional: gênese de uma “nova” qualidade em educação. In: *Trabalho & Crítica*, nº 3, Florianópolis: UFSC/NUP/CED; Cidade Futura, 2002, p.201-215.



Abstract – *It is the routes of Brazilian education in the context of economic and political rearticulation of capital in the 1990's, when the status of quality is raised as a primary category, that has motivated the research done in this article. The study has tried to go beyond a generic representation of quality: it has gone after the conceptual determinations in the proposal but for by the Municipal Education Secretariat of the Rio de Janeiro State (SME) from 1993 to 1998. The article focuses on three axes of the carioca (Rio de Janeiro) project, which can be articulated before the innovative discourse advanced by the SME: MultiEducation ? curricular proposal for schools; Total Quality ? suggested management for the attainment of the educational project; and MultiRio – producer of TV programs and videos aiming at the updating of teachers, directors, and technical teams on duty.*

Keywords: *education; quality; public policies; Rio de Janeiro.*

Resumen – *Los rumbos de la educación brasileña en el contexto de rearticulación económica y política del capital, en la década del 90, cuando la calidad adquiere el puesto de categoría fundamental, motivaron la investigación abordada en este ensayo. La investigadora buscó en este estudio ir más allá de una genérica representación de calidad: investigó las determinaciones conceptuales de la propuesta de la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro, entre 1993 y 1998. Se centró el ensayo en tres ejes del proyecto carioca, articulables ante el discurso innovador de la SME: la MultiEducación ? propuesta curricular para las escuelas; la Calidad Total ? gestión indicada para el éxito del proyecto pedagógico; y la MultiRio ? productora de programas televisivos y de videos de actualización de profesores, directores y equipos técnicos en servicio.*

Palabras-clave: *educación; calidad; Río de Janeiro.*

Notas

¹ Cf. Silva, 2000.

² Esta forma de gerência participativa reporta-se ao método Deming de administração, como estratégia de mudança, e previsto na Gestão da Qualidade Total. A OT teve início no Japão, nos anos 50, introduzida pelo americano W. Edwards Deming, um especialista em Controle Estatístico da Qualidade, que iria revolucionar a teoria da administração com a sua proposta de recuperação industrial do pós-guerra. Baseava-se na tese de que o caminho não era a produção em massa, como preconizavam os americanos, mas, ao contrário, a saída estaria numa produção voltada para a qualidade. No Japão, Deming desenvolveu “uma forma participativa de gerência, a qual tirava proveito dos conhecimentos e habilidades de todos os funcionários, em todos os níveis, por meio de equipes e sistemas de sugestões que sempre focalizavam o cliente.” (Drügg e Ortiz, 1994, p.3). Segundo Ramos (1994, p.7), a gestão da Qualidade Total é “um sistema estruturado e específico de administração, centrado no atendimento das necessidades, interesses e expectativas dos clientes”, um novo modelo gerencial com ênfase na “adoção de estratégias de melhoria constante das atividades/processos, com vistas ao aprimoramento permanente da Instituição.” Na concepção de Drügg e Ortiz (idem, p. 83), “para o trabalho com a OT, não basta aceitá-la como filosofia, mas é imprescindível firmar-se o pacto para a Qualidade, assumir-se o compromisso, comprometer-se.”



- ³ Esses princípios, “que educam e orientam o ensino das disciplinas básicas”, ao serem articulados com os núcleos conceituais, levam os alunos ao entendimento dessas mesmas disciplinas. Estas se transformam em conhecimento “indispensável e direito básico de introdução a uma cidadania plena” (MultiEducação, 1996, p.110-112).
- ⁴ Ao propor uma organização curricular com base em núcleos conceituais, esperava levar a escola a articular conhecimento e vida. Para isso identificava aqueles conceitos nucleares que “perpassam por todas as áreas do saber” e os considerava importantes como fundamentos da ação pedagógica (MultiEducação 3, Proposta, 1995, p.9). A expectativa era a de que esses núcleos conceituais, se trabalhados pelos professores adequadamente, levassem os alunos a dar um sentido próprio àquilo que aprendiam nas disciplinas. Assim, segundo a MultiEducação, os professores devem valorizar os núcleos conceituais quando direcionarem sua ação educativa para a explicação das relações que os princípios educativos estabelecem entre si: as relações com o meio ambiente, que é “transformado pelo trabalho e pela cultura”, expressam-se por meio de “múltiplas linguagens”.
- ⁵ Foram recebidos das escolas e respondidos 1.734 relatórios de avaliação da proposta MultiEducação: 550, discutindo o volume 1; 453, o volume 2; 370, o volume 3 e 361, o volume 4 (MultiEducação, 1996, p.14).
- ⁶ Titulares de cargos comissionados e profissionais do órgão central, das CRE, diretores de escola, professores não sendo introduzidos na nova proposta. Organizadas pelo Departamento Geral de Recursos Humanos e pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos, as atividades contam com a assessoria de empresas prestadoras de serviços de consultoria empresarial e instituições como Fundação Getúlio Vargas, Centro Brasileiro de Integração e Cooperação Tecnológica, União Brasileira de Qualidade, entre outras.
- ⁷ Outras medidas atestam a operacionalização da proposta, quando a Secretaria procede a uma política, não só de “recursos humanos”, mas voltada, também, para a descentralização e gestão de recursos financeiros e materiais. Os órgãos da SME são reestruturados, no pressuposto de que tais medidas representam a forma de chegar à boa administração, à redução de gastos e à preservação dos bens patrimoniais.
- ⁸ Documentos oficiais, técnicos, instrucionais, como livro-texto, programas de seminários, debates e palestras, vídeos, além de periódicos contendo entrevistas e reportagens sobre o tema. As informações e o material selecionados nos documentos possibilitaram apreender aspectos fundamentais do projeto de qualidade da SME - elementos que, articulados entre si e o tema em questão, deram origem às categorias que sustentaram todo o processo de coleta, análise e interpretação dos dados colhidos nas entrevistas.
- ⁹ No órgão central, foram entrevistados dois representantes da alta administração da SME: nas CRE, o profissional responsável pelo acompanhamento do trabalho das escolas selecionadas. Nestas, o diretor, um representante do corpo técnico, dois professores e um responsável por aluno.
- ¹⁰ Por diferentes motivos, duas coordenadorias foram selecionadas para estudo, denominadas CRE A e CRE B. A opção pela primeira deveu-se ao fato de, nesse órgão regional, encontrar-se circunscrita a Escola A – apresentada como *escola de qualidade* em um programa de TV sobre gestão, veiculado pela MultiRio. A escolha da CRE B reportou-se ao fato de ter sido considerada pela alta administração da SME, nos contatos iniciais da pesquisa, a que melhor assimilara a idéia de implantação da Qualidade Total. Nessa coordenadoria, a Escola B foi selecionada, considerando sua indicação como a que já adotara a Qualidade Total. Por outro lado, havia o pressuposto de que a proximidade da pesquisadora em relação às referidas coordenadorias, talvez pudesse facilitar a apreensão da realidade investigada, tendo em vista sua longa experiência profissional no âmbito das CREC selecionadas, antes da reestruturação dos DEC.
- ¹¹ Tendo em vista a condição de anonimato das instituições e profissionais entrevistados, mantida nesta exposição, doravante assim serão denominadas as coordenadorias regionais. Da mesma forma, as respectivas escolas, Escola A e Escola B. Quanto aos entrevistados, ao lado das iniciais da função exercida, estará a referência da escola onde atuam: A ou B.
- ¹² Três conceituadas universidades participaram da discussão inicial da proposta, conforme indicam os agradecimentos constantes da relação introdutória dos profissionais envolvidos na elaboração da proposta, apresentada no último vo-



lume da MultiEducação (1996).

¹³ A alta administração (AA) refere-se ao topo da hierarquia executiva de uma empresa. No caso da pesquisa, assim foram denominados os dois representantes do nível central da SME entrevistados – com responsabilidade na formulação e execução da política educacional do Município. Assim foram designados: AA1 e AA2.

¹⁴ A elaboração dos Fundamentos Básicos da Educação do Município do Rio de Janeiro teve início nos anos 80, no primeiro mandato de Marcelo Alencar. O prefeito que o sucedeu, Saturnino Braga, deu continuidade à proposta. Na segunda gestão de Marcelo Alencar, o projeto foi concluído, ficando conhecido nas escolas como *Livro Azul*.

¹⁵ PSL A - Professora da Sala de Leitura da Escola A, entrevistada.

¹⁶ De fato, posteriormente, já na segunda gestão do prefeito Cesar Maia (2001-2004), sob a administração da Secretária Sônia Mograbi, foram realizadas sondagens junto às escolas sobre aspectos da MultiEducação que deveriam ser modificados.

¹⁷ Referência aos Núcleos Conceituais contidos na MultiEducação, apresentados no tópico 2.1. deste artigo.

¹⁸ DA – Diretora da Escola A, entrevistada.

¹⁹ Os professores inscreviam-se no curso, por pólos (escolas que recebiam os professores de outras unidades escolares). Por ser realizado fora do horário de trabalho, havia uma remuneração e, ao final, os professores eram submetidos a uma avaliação individual.

²⁰ PB2 – Professor da Escola B, entrevistado.

²¹ Os projetos político-pedagógicos das escolas são elaborados basicamente por direções e professores. Os pais e os alunos não têm participação efetiva no processo, apesar de algumas unidades considerarem que isso ocorre, na medida em que promovem sondagens de opinião em reuniões do Conselho Escola-Comunidade ou nos Conselhos-de-Classe. Com relação a estes últimos, raras são as escolas que se abrem à participação de pais e alunos.

²² PA1 – Professor da Escola A, entrevistado.

²³ Tudo indica haver equívoco, ou falta da necessária distinção, entre o conceito de projeto político-pedagógico e os diversos projetos de trabalho da escola. Lembramos a propriedade da OT, no que se refere à concepção de projetos diversos, em cujas metas se concretiza a idéia de atingir respostas imediatas, visão que permeia a *política de resultados*. Nisto, essencialmente, difere o projeto político-pedagógico que a escola elabora com base em uma perspectiva mais ampla e da sua própria concepção de educação e do mundo, o que não significa dizer que se exclua a possibilidade de uma diversidade de projetos se concretizarem naquele projeto maior.

²⁴ OEB – Orientadora Educacional da Escola B, entrevistada.

²⁵ O primeiro escalão era composto pelos secretários e o vice-prefeito. O segundo escalão era formado por diretores dos principais departamentos e assessores-chefes.

²⁶ Cosete Ramos estava entre os principais interlocutores da proposta e foi responsável pela introdução da OT no âmbito do governo federal, no início da década de 90, por meio do Núcleo de Qualidade e Produtividade do MEC.

²⁷ PA1 – Professor da Escola A, entrevistado.

²⁸ PA2 – Professor da Escola A, entrevistado.

²⁹ PB1 – Professor da Escola B, entrevistado.