

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE- DARCY RIBEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM**

**MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS**

**As Políticas Públicas Municipais, voltadas para o  
mundo do trabalho, em Macaé, de 1997 a 2007, e  
seus reflexos no alunado do Ensino Fundamental  
do Bairro Nova Holanda**

**IVANIA RIBEIRO SILVA**

**Campos dos Goytacazes**

**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**

**Ivania Ribeiro Silva**

**As Políticas Públicas Municipais, voltadas para o mundo do trabalho, em Macaé, de 1997 a 2007, e seus reflexos no alunado do Ensino Fundamental do Bairro Nova Holanda.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientadora: Simonne Teixeira

Co-orientadora: Sonia Maria Martins Nogueira

Campos dos Goytacazes

2010

IVANIA RIBEIRO SILVA

As Políticas Públicas Municipais, voltadas para o mundo do trabalho, em Macaé, de 1997 a 2007, e seus reflexos no alunado do Ensino Fundamental do Bairro Nova Holanda

Dissertação apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais da UENF, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Professora- orientadora: Simonne Teixeira

---

Professora co-orientadora: Sonia Martins Almeida Nogueira

---

Professora: Silvia Martinez

---

Professor: Ângelo Mario do Prado Pessanha

---

Professora: Jussara Freire

Campos dos Goytacazes

2010

## RESUMO

Este trabalho situa-se no âmbito das Políticas Públicas Educacionais, relacionadas ao mundo do trabalho, em Macaé, e tem como principal eixo de análise as ações voltadas para o Ensino Fundamental da rede municipal. A pesquisa investiga as iniciativas implantadas na década 1997/2007, quando se intensificou a empregabilidade e a demanda por profissionais qualificados, principalmente, em consequência da quebra do monopólio estatal do petróleo e da presença expressiva de empresas multinacionais. O estudo focaliza o bairro Nova Holanda, na periferia da cidade, com grande concentração populacional, num contexto em que os indicadores socioeconômicos apontam para uma realidade precária. Numa perspectiva de reflexão sobre desenvolvimento econômico e exclusão social, esse espaço torna-se adequado para se verificar a relação entre a aplicação das políticas educacionais, a realidade ocupacional de Macaé e as expectativas e potencialidades dos alunos.

Palavras-chave:

Políticas educacionais, desenvolvimento econômico, ensino profissional.

## ABSTRACT

This work sets in the Educational Public Policies of Macaé which are related to the world of laboring and have as main analysis the actions towards the Basic Education of the Municipal School System. The research studies the initiatives established in the decade 1997/2007, when the employability and the demand for qualified professionals increased, mainly because of the decay of the petroleum state monopoly as well as the significant presence of multinational companies. The study focuses Nova Holanda neighborhood, in the city outskirts, which has a great population concentration, in which the socio-economical indexes show a precarious reality. In a perspective of reflection about economical development and social exclusion, this space becomes adequate to verify the relation of the application of the educational policies, the occupational reality of Macaé and the expectations and the potentialities of the learners.

Keywords:

Educational policies, economic development, vocational education.

### ***Epígrafe***

*Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais. Significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, transformá-las em bases vitais, em elemento de coordenação de ordem intelectual e moral.*

***Antonio Gramsci***

## **Agradecimento**

À UENF, por oportunizar cursos que permitem ao aluno transitar por diversas áreas do conhecimento;

À orientadora Simonne Teixeira, que sabe conciliar graça e competência acadêmica;

À co-orientadora Sônia Maria Martins Nogueira, pelo comprometimento com a causa da educação;

À Professora Silvia Martinez, pela sua qualidade profissional;

Aos professores, em geral, por nos levarem a refletir de forma intelectualmente responsável;

Aos colegas de turma, pelo acolhimento e respeito vivenciados juntos.

### **Dedicatória**

Dedico esse trabalho àqueles  
que não perderam a capacidade  
de se indignar diante das injustiças.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Arrecadação dos royalties e participação especial	44
Tabela 2 – Atividades econômicas nos Municípios principais da Bacia	45
Tabela 3 – Fluxo migratório nos municípios da Bacia	46
Tabela 4 – Distribuição do orçamento na área educacional	49
Tabela 5 - Evolução da verba orçamentária em Macaé: área da Educação	51
Tabela 6 – Número de matrículas por níveis, graus e modalidades em 2007	52
Tabela 7 – O projeto educacional das escolas e o mundo do trabalho	71
Tabela 8 – Expectativas do professor em relação ao aluno	72
Tabela 9 – Sugestões e propostas para aprimoramento dos projetos educacionais	74
Tabela 10 – Participação nos programas administrados pelo governo municipal	81
Tabela 11 – Cursos feitos pelos alunos	82
Tabela 12 – Expectativas dos alunos em relação à profissão	82
Tabela 13 – Quantitativo de alunos que concorrem no processo de seleção da E. T. F.	86

## **LISTA DE ANEXOS**

7.1- Questionário para os professores que atuam do 6° ao 9° ano Ensino Fundamental da Rede Municipal	98
7.2 - Questionário para alunos que concluíram o 9° ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal	99
7.3 - Questionário para alunos do 8° e 9° anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal	100
7.4 - Roteiro para entrevistas com lideranças comunitárias	101
7.5 - Roteiro para entrevistas com diretores e ex-diretores	102
7.6 - Roteiro para entrevista com o Poder Público	103

## SUMÁRIO

<b>1- Introdução</b>	<b>10</b>
<b>2- Legislação educacional e educação profissional no Brasil</b>	<b>16</b>
2.1- O contexto sociopolítico de 1930 a 1940 e as políticas educacionais	18
2.2- O contexto sociopolítico de 1960 a 1970 e as políticas educacionais	24
2.3 - O contexto sociopolítico de 1980 a 1990 e as políticas educacionais	29
<b>3- O desenvolvimento econômico de Macaé e o mundo do trabalho</b>	<b>39</b>
3.1- Perfil do município de Macaé	39
3.2 - Aspectos históricos do município e desenvolvimento econômico	39
3.3 - O cenário da educação de 1997 a 2007: o sistema de ensino e a demanda de cursos profissionalizantes	44
3.4 - A expansão do sistema educacional e a educação profissionalizante local	46
3.5 - As políticas educacionais e as outras Secretarias do Município	51
<b>4- Os reflexos das Políticas Públicas Municipais, voltadas para o mundo do trabalho, no alunado do Bairro Nova Holanda</b>	<b>55</b>
4.1- Considerações iniciais sobre a metodologia de pesquisa	55
4.2- Breve histórico do Bairro Nova Holanda	58
4.3 - Pesquisa de campo em quatro módulos	62
<b>5- Considerações finais</b>	<b>90</b>
<b>6- Referências bibliográficas</b>	<b>95</b>
<b>7- Anexos</b>	<b>98</b>

## 1 - INTRODUÇÃO

Estudar a relação entre educação e trabalho no Brasil, a partir da década de 1930, significa reconhecer a questão educacional associada aos novos caminhos percorridos pelo país, na busca de uma identidade nacional, configurada num contexto de modernidade, industrialização e desenvolvimentismo. Trazer o estudo dessa relação para a realidade de Macaé-RJ é o desafio e o propósito do nosso trabalho. Um retrato do desenvolvimento econômico e social é o pano de fundo para se contextualizar a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para o mundo do trabalho no município. Como o desenvolvimento econômico, no caso de Macaé, caminhou e caminha lado a lado com a exclusão social, foi escolhido o Bairro Nova Holanda, exemplo típico de exclusão sócio-espacial, para se verificar a eficácia das políticas públicas educacionais, nessa localidade.

Esse eixo temático, por si só, exprime uma razão para justificar a relevância do estudo. Mas há outras não menos importantes, para quem vem acompanhando, na cidade, a problemática do distanciamento entre educação e as demandas da realidade profissional. Muito já se pesquisou sobre a questão econômica na capital do petróleo, mas faltam reflexões que, partindo de uma base teórica, busquem o aprimoramento das políticas educacionais locais. O desejo de encontrar respostas para os vazios na escolarização formal em Macaé tem motivações sociológicas e pessoais, pois a qualidade da educação pública está na pauta de um debate nacional e é, também, um questionamento que faço como profissional da área, há trinta e quatro anos.

Em um primeiro momento, procedemos a uma reconstituição do contexto político e econômico, desde os anos 1930 até a década de 1990, considerando como ponto de partida o processo mais efetivo de industrialização no Brasil e como ponto de chegada o início da crise do Estado de Bem-Estar Social. Metodologicamente, preocupou-nos a necessidade de demonstrarmos as relações intrínsecas existentes entre o desenvolvimento sócio-econômico e as políticas educacionais que tentam considerar as transformações decorrentes desse desenvolvimento.

Ainda na primeira parte deste trabalho, tendo o Brasil no horizonte da nossa reflexão, procuramos destacar a dicotomia predominante nas políticas educacionais que não conseguem conciliar formação profissional e educação humanística. O sentido de educação integral, que leva em conta os condicionantes sociais, políticos e econômicos, é

um desafio que educadores, desde Anísio Teixeira até Demerval Saviani, procuram debater; mas sabemos que não há respostas prontas e definitivas.

Para se discutir a relação entre educação e trabalho, no âmbito da legislação educacional, temos como ponto de partida o Estado Novo, período em que se estrutura o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A preocupação dessa exposição é destacar a permanente dicotomia entre a educação profissionalizante e educação humanística.

Adiante, as Reformas de 1968 e 1971 expressam o pensamento dominante, nos anos da ditadura militar. O estudo se completa com a discussão da lei 7044/82 que revogou a formação profissional compulsória, prevista na Lei 5692/1971. O embasamento documental e teórico sobre a legislação educacional é concluído com os desdobramentos da Constituição Federal de 1988, quando predominaram as idéias de municipalização e descentralização de algumas atividades e serviços públicos. Em decorrência desse processo político, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) fortalece a municipalização do Ensino Fundamental e se desdobra numa legislação complementar, em que é destacado o Decreto 2208/97, que disciplina o ensino profissionalizante nos níveis: Básico, Técnico e Tecnológico.

Partindo dos antecedentes históricos do desenvolvimento econômico de Macaé, a segunda parte do trabalho deu enfoque à “era do petróleo” na região e no município. Cronologicamente, a Petrobrás se instalou em Macaé em 1977; mas, em termos de transformações econômicas e sociais expressivas, deve ser cuidadosamente estudado o período a partir de 1997, por conta da quebra do monopólio estatal do petróleo que favoreceu a expansão do número de empresas no município, e a conseqüente explosão populacional: a cidade subiu para a oitava posição nacional na participação do Produto Interno Bruto (PIB).

Nesse foco de discussão sobre Macaé, cabe analisar o desenvolvimento econômico, o mundo do trabalho e as políticas educacionais, na década de 1997/2007, tendo em vista a municipalização do ensino, a nova lei dos royalties e a quebra do monopólio estatal do petróleo, o que gerou um aumento da entrada de multinacionais no município e a necessidade de mais qualificação.

Considerando que Macaé é o pólo da Bacia de Campos que, atualmente, produz 80% do petróleo nacional, há que se convir que tal situação gera mudanças estruturais. Em 1997, o município, que já se beneficiava dos royalties concedidos por lei anterior, passa a

contar com a lei 9478, que definiu uma compensação financeira adicional para os municípios diretamente ligados aos campos de produção/exploração de petróleo e gás. Tal compensação se justifica, tendo em conta os impactos ambientais gerados pela expansão demográfica, pela movimentação de cargas e pela expansão das áreas industriais. Isso fez com que Macaé ficasse, na época, como o 2º maior beneficiário do Brasil, em termos de receita dos royalties.

Um dado que ilustra essa realidade é o investimento em educação no ano 2007: com um orçamento anual de R\$865.118.930,00; R\$150.362.660,00 foram aplicados na educação e, desse total, R\$85.223.331,00 no Ensino Fundamental<sup>1</sup>. Uma quantia considerável, se for observado o total de alunos desse ano, no nível em questão: 22 641. Nesse contexto de crescimento demográfico, desenvolvimento econômico e inserção da tecnologia na vida cotidiana, como o jovem da periferia sofre os efeitos das políticas públicas implementadas, no sentido de inclusão social e preparação/qualificação profissional ?

Verificam-se alguns esforços que entidades públicas têm realizado no que diz respeito às principais dinâmicas sociais da população estudantil. Mas, diante da realidade tão heterogênea desse grupo social, fica difícil encontrar um programa ou projeto que dê conta da diversidade de expectativas e interesses constatados. Há uma população chamada de flutuante e ainda mais um segmento populacional constituído de migrantes que moram, em média, 14 a 15 anos no município e depois retornam à cidade de origem. Essa instabilidade tem reflexos na questão do acesso e permanência na escola, trazendo consequência nos índices de frequência e evasão escolar. Sendo assim, medidas que levam à qualificação e à profissionalização estão sujeitas a interrupções e descontinuidades no seu quadro de participantes.

Em 2007, data-limite da nossa pesquisa, Macaé foi apontada pela Organização dos Estados Ibero-americanos como o 5º município do país em assassinatos de jovens entre 15 e 24 anos. Tal fato denuncia uma discrepância entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano.

Foi nessa segunda parte, que inserimos a relação entre demanda por mão-de-obra especializada e as políticas educacionais voltadas para o mundo do trabalho. Como base institucional de análise, não levantamos apenas as iniciativas implantadas pela Secretaria

---

<sup>1</sup> Fonte: Câmara Municipal de Macaé.

Municipal de Educação, mas também por outros órgãos como Secretarias: de Trabalho, de Cultura e de Promoção Social.

Sem levar em conta critérios puramente matemáticos, avaliamos que as três políticas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e os oito projetos viabilizados pelas secretarias mencionadas pouco atingiram o alunado como um todo e muito menos o da periferia da cidade. Um município que recebeu entre 1999 e 2006 um valor superior a um bilhão de reais, só em royalties, e que investiu R\$735.036.000,00(em dez anos) na área da educação não conseguiu estabelecer políticas educacionais mais abrangentes para os 38.000 alunos que cursam anualmente a rede municipal, de acordo com o censo escolar de 2009. O convênio que estabelece 60 vagas na Escola Técnica para estudantes das escolas municipais, a Escola de Pescadores e a Escola de Informática atingiram uma parcela pouco significativa do alunado.

Por fim, na terceira e última parte da pesquisa, buscamos verificar de que forma as políticas educacionais do município, voltadas para o mundo do trabalho, beneficiam os alunos do Bairro Nova Holanda, na periferia da cidade. Utilizamos, na análise, dados documentais e, principalmente, informações obtidas por meio de lideranças do bairro, membros da comunidade escolar e representantes do Poder Público. Tomamos como parâmetros de avaliação três indicadores: o que é oferecido pelo Governo Municipal, o que é esperado e desejado pelos alunos, e o que é demanda profissional de um município em desenvolvimento.

O bairro em estudo é a expressão de uma cidade partida geográfica e socialmente. Estruturado nos anos 80, sob a forma de ocupação irregular, o Bairro Nova Holanda apresenta problemas de infraestrutura, pobreza e tráfico de drogas que afetam diretamente a questão educacional. Os profissionais da educação em geral, consideram que os alunos têm pouca autoestima e, por isso, não buscam a mobilidade social, através do estudo e da escolaridade. Eles acreditam que só 20% dos estudantes levam a escola a sério. Por outro lado, as estatísticas, fruto de levantamentos em sala de aula, demonstram que cerca de 70% dos alunos pesquisados possuem expectativas para o mundo do trabalho, apontando para profissões que exigem o 3º grau.

Quanto aos projetos desenvolvidos pelas Secretarias de Trabalho, Promoção Social e Cultura, voltados para a cidadania e à iniciação ao trabalho, a participação dos alunos não chega a 10%, representando um percentual insuficiente para uma realidade de grande exclusão social. Ainda sobre a pesquisa acerca do bairro, vale ressaltar que foi apreciada

não só a questão da educação, mas também de renda familiar e saúde, por serem esses os indicadores usados pela ONU para aferir o Índice de Desenvolvimento Humano. Assim, em se tratando da população-alvo da pesquisa, que é o alunado do Bairro Nova Holanda, procuramos buscar fatores intraescolares e extraescolares, que constituem uma unidade básica, para análise da postura dos estudantes diante da realidade profissional no município. Esse capítulo resume o trabalho de campo que teve o seguinte desenho, organizado em módulos: módulo Aluno, módulo Profissionais da Educação, módulo Comunidade e módulo Poder Público. Além disso, outras questões que a pesquisa busca responder são as seguintes:

1- Há um ponto de intersecção entre as políticas educacionais implementadas tanto pela SEMED, quanto pelas Secretarias da Prefeitura Municipal de Macaé e as expectativas profissionais dos alunos da Nova Holanda? 2- Que perfil os profissionais da educação traçam dos alunos da Nova Holanda? 3- Como moradores e lideranças do bairro avaliam o *modus vivendi* dos estudantes e o trabalho do Poder Público? 4- Como o próprio Poder Público analisa as três iniciativas por ele implementadas, na década 1997/2007?

Para empreender essa tarefa, foi necessário estabelecer alguns limites de caráter geográfico, de forma a torná-la viável. Nesse sentido, foram escolhidas duas escolas das proximidades do Bairro Nova Holanda que possuem grande número de alunos da comunidade estudada, já que o Nova Holanda, propriamente dito, só tem escolas de Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental. As escolas escolhidas foram: Colégio Municipal Samuel Brust e Escola de Pescadores.

Tratando especificamente do campo educacional, vamos refletir que investir em políticas públicas educacionais significa afirmar o papel protagonista da escola como um espaço de construção cotidiana de cidadania; tema que, pela sua relevância, ultrapassa o processo de educação formal. Neste trabalho, a cidadania pode ser entendida no sentido retratado por SANTOS (1995:244): *A cidadania não é monolítica, é constituída por diferentes tipos de direitos e instituições; é produto de histórias sociais diferenciadas, protagonizadas por grupos sociais diferentes.* Trazendo esse conceito para o aspecto educacional, a Escola de Pescadores, o Convênio da Prefeitura com a Escola Técnica Federal e a criação da Escola de Informática são analisados, nessa pesquisa, como políticas públicas educacionais voltadas para o mundo do trabalho. Além dessas iniciativas, os projetos abaixo-enunciados apresentam um quadro da realidade de outras secretarias: Educando na Cidadania, Nova Vida, Agente Jovem, Pró-Vida Cidadão, o Art Luz, o



Programa Macaé de Primeiro Emprego/Projeto Juventude Cidadã, o Programa Sem Fronteiras- Lei do Aprendiz.

O cruzamento de dados desses programas e projetos com as entrevistas e questionários realizados com alunos, ex-alunos, professores, lideranças comunitárias, diretores, ex-diretores e representantes do Poder Público permite uma visão acerca dos desdobramentos que tais iniciativas causaram na clientela da Educação Fundamental, do Bairro Nova Holanda. O referencial teórico para análise das políticas em questão se pauta no que FIGUEIREDO (1986, 109) chama de “*política capaz de gerar impacto*”, tanto no sentido físico, tangível e mensurável, quanto na subjetividade, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões. Isso significa dizer que a aplicação das políticas deve levar a alterações nas condições sociais.

No que diz respeito à questão metodológica, este trabalho se pauta, prioritariamente, na pesquisa qualitativa. E como, numa pesquisa qualitativa, interessa mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos, os questionários foram aplicados nas salas de aula e na sala dos professores, num ambiente informal onde se pudessem verificar noções sobre rótulos, valores e expressões do senso comum, atribuídas ao aluno e à comunidade Nova Holanda, considerando a importância da investigação *in loco*. Na medida do possível, as entrevistas com representantes da comunidade também foram feitas no ambiente natural. Esse momento nos exigiu um grande esforço para manter a imparcialidade necessária ao investigador, já que o tema pesquisado está intimamente ligado à nossa história de vida profissional e pessoal. Muitas vezes, o pessimismo reinante entre os professores era tamanho que tememos comprometer a exposição e o comprometimento da busca de objetividade e da isenção ideológica no trabalho.

No capítulo conclusivo, apontamos as limitações e a rediscussão dos caminhos das políticas implementadas pela SEMED, nesses dez anos: Convênio, para obtenção de quotas de vagas entre a Escola Técnica Federal e a Prefeitura de Macaé, Escola de Pescadores e Escola de Informática. Observando os índices de evasão e repetência nas escolas pesquisadas, reconhecemos também que a eficácia e a eficiência dos projetos e programas educacionais não dependem unicamente de um ou dois atores sociais, mas da conjugação de fatores e medidas que expressem claramente metas, princípios e processos a serem seguidos no âmbito intra e extraescolar.

## **2 – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

### **2.1 - Contexto Histórico-Social e Políticas Educacionais, nas décadas de 1930 e 1940**

A situação educacional no Brasil está relacionada ao seu contexto histórico e econômico. Neste sentido, três épocas devem ser particularmente observadas, na visão do sociólogo:

A emancipação nacional e a eclosão do capitalismo; a transição para o capitalismo competitivo configurada a partir das quatro últimas décadas do século XIX; a aceleração do crescimento econômico, a partir da década de 30, sob a égide da integração do mercado interno e do industrialismo (FERNANDES, 1991: 142).

Esse terceiro momento histórico, enunciado por Fernandes, é o ponto de partida desse estudo, porque a Revolução de 30 representa o fim de um período e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da preponderância da estrutura produtiva urbano-industrial. Essa mudança nas relações de produção vem a ser determinante para a economia, já que implica demanda de força de trabalho especializado e crescimento da oferta, no mercado interno. No caso deste estudo, interessa analisar os desdobramentos que tais mudanças socioeconômicas trazem ao campo educacional.

É necessário ver a questão da educação como um item que compõe a busca por direitos desenvolvida a partir da criação dos estados modernos, democráticos, de bem-estar social. Esse conceito de bem-estar social envolve benefícios no campo da educação, aposentadoria, saúde, salários e moradia. Assim, cabe analisar a educação dentro desse contexto mais amplo. Os anos 1930 e 1940 são referências no que diz respeito à questão do trabalho no Brasil. E é nessa conjuntura, em que a ideologia política prega a valorização do trabalho e do trabalhador, que a educação deve ser vista. As políticas educacionais, nesse período, coincidem com a ordenação de uma política de mercado de trabalho, estruturada na legislação trabalhista, previdenciária e sindical, dentro de uma perspectiva de se formar o trabalhador/cidadão. Em decorrência de tal pensamento, o trabalho passaria a ser um direito e um dever: o trabalho tem um status moral, ou seja, é a síntese de uma obrigação com a sociedade, com o Estado e com as próprias necessidades do indivíduo/cidadão. O

Estado Nacional ou o Estado Novo do pós-1937 propunha a realização de uma política de proteção ao cidadão brasileiro e isso significava reconhecer que progresso, civilização e cidadania eram fruto do trabalho. Entender esse contexto é fundamental para que se assimile o papel do ensino profissionalizante a ser instituído, por meio da legislação educacional.

A política de proteção ao trabalho, pensada nas décadas de 30 e 40, iria dar ênfase primordialmente à educação. Só o ensino construiria o povo integrado à realidade social da nação e disposto a servi-la, com patriotismo, disciplina, moralidade e trabalho. A Constituição de 1937 caracterizava o trabalho como dever de todos, e isso significava que a *“desocupação era crime contra o próprio Estado”* (CASTRO, 2000:67). Como expressão desse aparato ideológico, formava-se um sistema pedagógico, em que o trabalho como ideal educativo podia ser visto como uma forma de “aprender fazendo”, que ia desde os trabalhos manuais até o ensino profissionalizante. A culminância desse processo é a criação do Serviço Nacional de Ensino Industrial/SENAI, em 1942. Mas tal realidade não foi exclusiva porque o Estado fazia questão de manter paralelamente uma outra concepção de ensino de cunho geral e humanista. É nessa conjuntura que o Ensino secundário, de caráter propedêutico, e o Ensino profissionalizante são encarados como não – equiparáveis, contrariando as expectativas de alguns educadores do grupo que defendia a Escola Nova, sem o dualismo preconizado pelo Estado. Todo esse ideário foi materializado na legislação educacional, implantada no período de 1934 a 1945. Em Maio de 1937, o Conselho Nacional de Educação concluiu a compilação de um grande levantamento de dados, resultado de um extenso estudo sobre as questões educacionais no Brasil. Estava montado um cenário para a reforma da educação que visava à formação do “homem novo” para um “Estado Novo”. Nesse momento, confrontavam-se posições diferenciadas sobre a formação dos jovens cidadãos: Saviani relaciona educação e trabalho, questionando a quem caberia a formação profissional desse homem novo:

Grosso modo, a escola não seria necessária para o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo pelas suas possibilidades de fornecer um ensino técnico especializado. Para tal, as empresas forjavam seus próprios sistemas e métodos. A escola pública universal teria crescido e tenderia a crescer ainda mais, à medida que sua necessidade se colocasse no plano de uma agência socializadora de conhecimentos básicos gerais, propiciadores de uma maior integração do homem na sociedade urbano- industrial (SAVIANI *In* GHIRALDELLI, 1991: 208).

Com esse dualismo sobre a formação humanista e a formação profissional, compôs-se a reforma do ensino secundário, onde prevaleceu a matriz humanista. Paralelo a esse nível de ensino, estruturou-se o ensino industrial que deu origem ao que hoje é conhecido como “Sistema S”, ou seja, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Comercial e Rural, respectivamente: SENAI, SENAC, SENAR. Ainda nessa reforma, a universidade é apresentada como espaço para formação das elites dirigentes do país. No projeto de Gustavo Capanema, a alfabetização das massas e o ensino primário não foram priorizados, com a amplitude necessária; pois, para o ministro, o caminho para recrutamento da elite dirigente seria o ensino secundário e o aperfeiçoamento dessa mesma elite se daria no ensino superior. Assim se constituía a dimensão político – ideológica do regime autoritário liderado por Getúlio Vargas.

Capanema, ao assumir em 1934 a titularidade da pasta do Ministério da Educação (criado em 1930), formaliza os três decretos que marcaram a política educacional estadonovista. Os decretos que deram origem à Organização Nacional da Juventude, à Nacionalização do Ensino e a Lei Orgânica do Ensino Secundário não são matérias autônomas, mas interdependentes. Eles fazem parte de um projeto estratégico de mobilização controlada que conjuga segurança nacional com os projetos de educação e cultura. Isso explica o papel da educação militar fortalecida, nesse contexto.

Segundo Bomeny (2000: 151) *“O grande projeto político a ser materializado no Estado Novo tinha como núcleo a construção e a valorização da brasilidade... e uma das dimensões estratégicas para o avanço de tal programa foi a educação”*.

A forte presença de imigrantes alemães, italianos, poloneses e japoneses justifica essa preocupação. Foi também como esse espírito que a Comissão Nacional de Ensino Primário, criada em 1938, tinha como uma de suas atribuições a nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros.

Sintetizando: os pontos essenciais do projeto educacional desse período procuram contemplar, no nível institucional, uma gama de valores e concepções filosóficas. Em alguns momentos, os interesses do governo se chocam com a visão de movimentos de intelectuais da área educacional, como é o caso do Manifesto dos Pioneiros. A seguir, vamos destacar essa conjuntura diversificada, em que se apresentam o Movimento da Escola Nova, a Conferência Nacional da Educação e a Reforma de Capanema.

### 2.1.1 O Movimento da Escola Nova

A partir da década de 1930, os componentes ideológicos que sustentavam uma visão da educação – como formadora de mentes e degrau para mobilidade social – passam a ter presença cada vez mais forte na vida política. A educação seria a arena principal para o combate de idéias e valores.

Desde a década de 1920, já se discutia a necessidade de um sistema organizado de educação pública no país. É nesse contexto que o Movimento da Escola Nova ergue a bandeira da escola pública, universal e gratuita. Em outras palavras, todos deveriam receber o mesmo tipo de educação, com igualdade de oportunidades e com caráter leigo, para formar o cidadão livre e consciente, sem a tutela de organizações sectárias ou corporativistas.

Alguns nomes se destacavam nesse movimento: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Manuel Lourenço Filho, dentre outros. Todos tinham como mesmo pensamento uma série de princípios pedagógicos que se afastavam da transmissão repetitiva, fechada e autoritária de conhecimentos. Buscava-se a criatividade e os processos menos rígidos de aprendizagem. Os pioneiros da Escola Nova não debatiam suas idéias sem dificuldade. O posicionamento de intelectuais ligados à Igreja Católica era de confronto às idéias chamadas de “demagógicas, libertárias e materialistas”, por Alceu de Amoroso Lima.

Na verdade, a proposta da Escola Nova ia mais na direção de um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e de competências exigidas para transformações concretas: a escola deveria ser democrática, pública e laica. O item de número 10 do Programa Educacional extraído do Manifesto dos Pioneiros afirma o seguinte objetivo do Movimento:

Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade, “em vista da seleção dos melhores (RIBEIRO, 1982: 103).

Não havia espaço, nessa proposta, para o Ensino religioso, a Educação Moral e Cívica e a valorização da escola privada. A Igreja Católica não era o único segmento a criticar o posicionamento dos defensores da Escola Nova. Francisco Campos, um dos mentores intelectuais do golpe de 1937, considera um equívoco educar para a democracia,

“quando esse regime está passando por uma revisão em seus termos”. (SCHWARTZMAN, 2000: 81).

Para ele, o mais importante é o processo de integração política, diante do crescimento das massas. Os meios de comunicação e a educação cumpririam o papel de arregimentar as massas, buscando um ideário comum que apontasse para a *formação da nacionalidade*. Lourenço Filho (1939), numa visão crítica sobre o projeto educacional do Governo, afirma que o mesmo tinha como meta “homogeneizar a população”. Isso significa padronizar programas, currículos e objetivos. Em suma, o texto sobre as finalidades da educação contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova declara uma visão de mundo diferente do Estado Novo, considerando que a educação deve ultrapassar o limites das classes sociais e voltar-se para a democracia. Fernando de Azevedo afirma:

(...) a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção (filosófica) vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes a que ele tem servido, a educação perde o ‘sentido aristocrático’ para usar a expressão de Ernesto Nélson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões econômicas e sociais (RIBEIRO, 1982: 116).

Os métodos da Pedagogia Nova seriam também o caminho para a superação da dicotomia entre o fazer intelectual e o fazer manual, numa realidade social moderna, em contraposição à antiga sociedade agrária, marcada por relações escravocratas. Nesse sentido, as idéias do Movimento também se chocam com a visão dicotômica de educação implantada pela legislação da época que separava educação humanista e educação profissional. Por fim, o Manifesto ainda declara a necessidade de uma escola pública para todos com igualdade de oportunidades, mas a carta Magna de 1937 mantém um claro dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos, através do ensino público ou particular e os pobres deveriam se destinar às escolas profissionais. É o que Nogueira afirma:

Em 1937, em consequência do golpe e instalação do Estado Novo, foi outorgada uma nova constituição, que se opunha aos ideais da Carta de 34 e abrigava tendências centralizadoras e autoritárias. Os dispositivos concernentes à educação conduziram a uma política educacional voltada para a nacionalização do ensino e para formação da elite responsável pela manutenção dos interesses nacionais, caracterizando uma orientação de formação de mão de obra qualificada para atender ao processo de desenvolvimento do capitalismo (NOGUEIRA, 1991: 155).

### 2.1.2 A primeira Conferência Nacional de Educação

Já em 1935, quando o Ministro Capanema encaminhou ao Presidente Getúlio Vargas o anteprojeto de reorganização de seu ministério, estava prevista a realização da I Conferência Nacional de Educação, com a participação de representantes de cada estado da Federação. Marcada, a princípio, para agosto de 1936, foi transferida para dezembro do mesmo ano e, posteriormente, foi adiada *sine die*. Por fim, foi convocada para o dia 03 de novembro de 1941.

Dois objetivos centrais norteavam a I Conferência: a organização, em todo país, da “Juventude Brasileira” e a busca da elevação da qualidade do ensino primário, normal e profissional. No campo profissional, havia a necessidade de se examinar todos os ramos: industrial, agrícola, comercial, para o fim de unificar a coordenação e a direção com vistas à adequação desses cursos às necessidades nacionais. O marco filosófico daquela conferência foi explicitado no discurso de abertura proferido pelo Ministro da Educação e Saúde: *“preparar as gerações para defenderem e protegerem a unidade, a independência e a honra da pátria”*. Entenda-se a unidade no seu aspecto moral, político e econômico. Ideologicamente, esse discurso se choca com ideário dos Pioneiros da Escola Nova que pregavam uma escola para a vida, sem ser necessariamente reprodutora de noções, conhecimentos e valores adquiridos através de gerações, como pregava o ministro. Para concretização dos objetivos da I Conferência, era necessário um Plano Nacional de Educação que determinasse as funções da União em relação aos sistemas estaduais de ensino e as diretrizes desse mesmo sistema.

Quanto à União, caberia dar suporte financeiro e técnico aos Estados. Essa cooperação financeira passaria pela instituição dos fundos de ensino, como por exemplo, o fundo federal de educação primária, a ser nutrido com impostos e taxas especiais. Tal fundo seria criado oficialmente em 1942 e serviria de base para o Convênio Nacional do Ensino Primário, celebrado entre União e os estados da Federação. Essa distribuição de recursos orçamentários ajudou a estruturação do ensino primário, fazendo com que esse nível prosperasse, juntamente com a Escola Normal. Outra proposição que também foi aprovada tratava da criação de seções especiais nas secretarias de Educação para estudo de problemas técnicos, em articulação com o Ministério de Educação. Dentre os mais de 40 projetos de resolução apresentados e aprovados na Conferência de 1941, os que tiveram

viabilidade e visibilidade foram o Fundo Nacional do Ensino Primário e o Convênio Nacional do Ensino Primário.

No mesmo ano da Conferência, “*o Estado procurou organizar, de forma mais abrangente, a legislação trabalhista do menor, proibindo o trabalho aos menores de 14 anos e instituindo a carteira profissional para os menores de 18 anos.*” (SOUZA, 1999:239). Ressalte-se que, já na Conferência, a Comissão sobre o ensino profissionalizante já tratava dessas questões. Esse debate alimenta a aspiração do Estado que, juntamente com o empresariado, criou em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), diante da ampliação do parque industrial do país e diante da carência de operários mais qualificados. Assim, a Conferência aconteceu reproduzindo e referendando o pensamento dominante que o Ministério da Educação pretendia oficializar.

### **2.1.3 A Reforma de Capanema e o Plano Nacional de Educação**

O discurso de Francisco Campos, em 1935, durante a sua posse como Secretário de Educação do Distrito Federal é emblemático: “*Chegamos a um estado em que no campo da educação é que as idéias trabalham pelo poder. A política de hoje é a política de educação. Nela, no seu campo de luta é que se decidirão os destinos humanos*”. Em 1936, Capanema iniciava o processo de discussão que iria apontar para a elaboração de um Plano Nacional de Educação/PNE, num ambiente em que os interesses de setores diversos não favoreciam o consenso. A Igreja, as Forças Armadas, os intelectuais progressistas apontavam para caminhos diferentes nos campos: ideológicos e educacional. Por um lado, os representantes da Escola Nova apoiavam as pretensões de centralização e controle governamental da educação, em nome da democratização do ensino, da cultura e da igualdade social.

Por outro lado, a Igreja Católica – que controlava a maioria das escolas privadas – temia a subordinação da educação ao Estado e propunha liberdade e autonomia das escolas. O Movimento da Escola Nova buscava neutralizar as desigualdades sociais e a Igreja defendia a adaptação dos desiguais a uma ordem social hierarquicamente constituída. Além da divergência com a Igreja, a defesa desses ideais ocorre na década em que as cartas constitucionais de 1934 e 1937 apresentam visões diferenciadas do movimento escola-novista, no tocante a questão de classes sociais:



Entre as cartas de 1934 e de 1937, há diferenças político-sociais que convém destacar. A última não fala em direito à educação, mas, sobretudo em deveres do estado, da família e das empresas econômicas. Do ponto de vista social, a primeira proclama a igualdade de oportunidades educacionais. A de 1937, também ao assunto se refere, mas com esta diferença: é que estabelece uma dicotomia entre classes, as mais favorecidas e as menos favorecidas. A estas, o primeiro dever do Estado seria ministrar ensino profissional (FILHO, 1963: 203).

Por fim, o Plano Nacional da Educação/PNE – fruto das respostas às 213 perguntas distribuídas aos especialistas – foi concluído em 1937, quando o Ministro era Gustavo Capanema, em substituição a Francisco Campos. Tratava-se de um documento de 504 artigos, com princípios, normas e estruturas, apresentado como código da educação nacional: “*formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais, intelectuais e atividades físicas*”. Para concretização desse objetivo havia uma organização curricular e níveis específicos.

O Plano instituía uma educação nacional com um ensino comum, que iria do pré – primário ao secundário; e um ensino especializado, que iria do nível elementar ao superior – orientado até o nível médio para os que ficassem fora do sistema secundário (SCHWARTZMAN, 2000: 200).

O ensino especializado subdividia-se em doméstico, serviço social, agrícola, pesca industrial e comercial. O ensino superior também apresentava subdivisões em três grandes ramos: o de caráter cultural puro voltado para a pesquisa; o de caráter cultural aplicado voltado para as profissões liberais e, finalmente, o de caráter técnico. O ensino superior é o mais detalhado no PNE. O ensino primário ficava por conta dos estados, com a possibilidade de coexistirem diferentes padrões, conforme as diferenças regionais. O ensino secundário era dividido em dois ciclos: o fundamental de 05 anos e o complementar com a duração de 02 anos e possuía um propósito ideológico definido pelo próprio Capanema.

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (...) (RIBEIRO, 1982: 137).

Um outro aspecto peculiar do plano é a sistematização da preparação profissional das mulheres. O que se entende por ensino doméstico é, na verdade, o ensino profissional

para as mulheres: ensino doméstico industrial, ensino doméstico agrícola, enfim. Mas o ensino normal para formar professoras primárias era o grande mote da educação feminina.

No que diz respeito ao regime financeiro, o plano previa que 10% dos recursos da União e dos municípios, além de 20% dos recursos dos estados e do Distrito Federal deveriam ser aplicados diretamente em educação. Tal medida ordenava o investimento de tributos, de acordo com as condições financeiras dos estados e municípios, compartilhando responsabilidades. É importante reafirmar que o ensino primário era de responsabilidade dos estados e municípios, pois o próprio Ministro Capanema afirmava que a União não poderia atuar nesse terreno. O ensino secundário estaria, em tese, entre as prioridades da União.

Quanto a esse ensino secundário, regulamentado na Lei Orgânica, em 1942, o conteúdo teria um caráter essencialmente humanístico, diferenciando-se das demais formas do nível médio. Os alunos reprovados no exame de admissão ao ensino secundário poderiam ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial. Tal medida colocava essas especializações numa condição de segunda classe, pois não davam uma qualificação para universidade, isto é, não permitiam a continuidade dos estudos. Mais tarde, a Lei 4024 de 1961 manteve o exame de admissão apenas para ingresso na primeira série do ciclo ginásial e estabeleceu, no Art. 46, que a terceira série do ciclo colegial manteria um currículo diversificado, visando à preparação dos alunos para os cursos superiores.

Além disso, a reforma de 1942 estabelece a divisão entre ginásio, com 04 anos, e um segundo ciclo de três anos, com a opção entre o científico e o clássico. Com esses últimos cursos, de caráter predominantemente humanístico, o aluno poderia chegar à universidade, diferentemente dos outros cursos profissionalizantes.

Esse caráter humanístico era entendido como uma formação moral e ética, pautada na crença em Deus, na família e na pátria. Já a formação técnica estaria destinada aos que não ocupassem esse espaço “privilegiado”, que visava à formação de uma elite exemplar e dirigente do país.

Outro dado importante é a diferenciação entre ensino para homens e ensino para mulheres, numa demonstração de que a reforma de 1942 não fazia só distinção de classe, mas também de gênero. As chamadas escolas domésticas, urbanas e agrícolas dão essa comprovação.

Além disso, a polêmica situação do ensino militar complementam a complexidade da reforma Capanema. Ministério da Educação e da Guerra acabaram chegando a um

acordo de modo que a instrução pré-militar acabou sendo obrigatória para os menores de 16 anos que fossem alunos dos institutos civis de ensino.

Enfim, a reforma de 1942, envolveu debates com questões de classe, gênero, religião e até mesmo de cunho militarista. O que predominou, no entanto, foi a consolidação da escola secundária como instituição prioritária para formação das gerações que garantiriam a continuidade do espírito patriótico.

## **2.2 - Contexto Histórico-Social das décadas de 1960/1970 e as Políticas Educacionais**

As mudanças políticas de 1964, com o golpe militar, geraram o contexto no qual foram elaboradas as reformas: do ensino universitário em 1968, e do ensino médio em 1971. No centro do debate estava, mais uma vez, a questão da profissionalização e do papel do ensino superior. O binômio educação e mundo do trabalho sustenta as discussões teóricas naquele contexto:

Toda e qualquer política social visa preparar a força de trabalho para o mercado, onde é transformada em força de trabalho assalariada. Abandonando, no entanto, o nível das aparências, percebemos facilmente que também as políticas voltadas para o “carente” escolarizado, bem como a privatização do ensino superior, podem ser vistas sob o ângulo da qualificação hierarquizada da força de trabalho (FREITAG, 1985: 92).

As manifestações estudantis, naquele momento, reivindicavam mais verbas e mais vagas para o ensino superior. Os administradores educacionais apontavam para a necessidade de se atender à demanda de profissionais de nível médio, habilitados nas diversas especialidades. O MEC, refletindo a política do governo, entendia que, diante da escassez de recursos públicos para ampliação de vagas no ensino superior, deveria ser buscado um investimento equilibrado que garantisse o ensino primário, o médio e o superior, sem distorções. Na expectativa de que um ensino médio, com formação profissional, desse um caráter de terminalidade ao estudo, foi pensada e formulada a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 que, em certo aspecto, deu continuidade à Lei 4024/61, quando esta afirmava:

**Art. 34** – O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Tentando estabelecer uma ponte entre as legislações de 1961 e 1971, pode-se dizer que a Lei 5692 incorporou os objetivos gerais do 1º e 2º graus expostos nos fins da educação da lei 4024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de proporcionar ao educando a formação necessária “*ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e desenvolvimento da cidadania*”. Essa relação entre trabalho e educação sempre gerou profundos debates no meio dos especialistas.

O Estado insiste em oferecer um ensino técnico – especializado, procurando não enxergar suas deficiências em termos de recursos humanos e materiais. Desse modo, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico (LDB/1961) passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo os chamados cursos profissionalizantes, destinados a formar técnicos e auxiliares.

Tal decisão não foi fruto de uma discussão mais ampla com a sociedade, já que o regime centralizado, imposto pela ditadura militar, suprimiu a realização de uma conferência nacional de educação que havia sido convocada. A implantação da lei 5692/71 significou a vitória do pensamento de um grupo específico do MEC que defendia a profissionalização universal e compulsória. Outras correntes apontavam para a importância da função propedêutica do ensino médio e do papel do mesmo na educação geral. Esse ideário do Ministério da Educação já vinha sendo concretizado em iniciativas como o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), criado pelo Decreto-Lei 616/1969, com a finalidade de preparar docentes, técnicos e especialistas para atuarem na expansão dos órgãos de aperfeiçoamento de pessoal existentes no país.

Não foi preciso muito tempo para se constatar que o desejado caráter de “terminalidade”, tomado como conceito básico do ensino profissionalizante em nível médio, fracassasse. Os estudantes percebiam que era preciso chegar aos cursos superiores para, realmente, terem uma habilitação profissional com a característica de terminalidade reconhecida no mercado de trabalho e na sociedade em geral. A tão sonhada ascensão social só viria com um ensino superior. E as instituições particulares se proliferavam para atender à demanda. Numericamente, isso pode ser comprovado com a citação abaixo:

Se no início dos anos 70 havia aproximadamente 1/3 de universitários cursando a rede privada paga para 2/3 de alunos do setor público, no final da década, de 1,2 milhão de estudantes universitários registrados, 2/3 cursavam escolas de ensino

superior privadas. Enquanto o ensino superior público se elitizava, o privado se proletarizava (FREITAG, 1975: 9).

Por um lado, faltava um estudo aprofundado sobre as especializações mais necessárias ao mundo do trabalho. Por outro lado, alguns setores da economia tinham excesso de profissionais, outros tinham escassez. A despeito de toda essa conjuntura, a Lei foi implantada, com o reconhecimento do Ministro da Educação – Jarbas Passarinho – de que estavam “jogando um pouco no escuro”.

Segundo Cunha (2005, 191) o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou, em 1972, o Parecer 045 – relatado por Valmir Chagas – que relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser oferecidas no ensino de 2º grau. Além disso, o documento também discorria acerca da antiga e sempre atual discussão sobre tecnologia e humanismo, numa tentativa de combinar os conceitos de educação geral e de formação especial.

O Parecer 45/72 afirma que o diploma de Técnico, com validade nacional, é reconhecido pelo MEC e pelos conselhos profissionais. Porém acrescenta ainda que além da habilitação de Técnicos deve haver outras com uma carga horária menor: de auxiliar técnico. Isso acabaria teoricamente significando menos exigências, no âmbito da infraestrutura dos prédios escolares e da formação do corpo docente destinado a ministrar os cursos. O item 7.2 do Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação fixa as cargas horárias mínimas a serem exigidas em cada habilitação profissional, conforme a descrição abaixo:

Para a habilitação de Técnicos do Setor Primário – mínimo de 2.900 horas nas quais se incluam pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante.

Para habilitação dos Técnicos do Setor Secundário – mínimo de 2.900 horas, nas quais se incluam pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante.

Para habilitação dos Técnicos do Setor Terciário – mínimo de 2.200 horas, nas quais se incluam pelo menos 900 horas de conteúdo profissionalizante.

Para outras habilitações profissionais em nível de 2º grau – mínimo de 2.200 horas, nas quais se incluam pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante. (DOCUMENTO, págs. 23-26)

Tal medida não resolveu o problema da precariedade da profissionalização no 2º grau e aprofundou a sobrecarga das escolas técnicas da rede federal, que deveriam oferecer a parte especial do currículo das habilitações específicas do setor industrial.

Uma avaliação sobre a proposta de profissionalização compulsória e universal no ensino do 2º grau nos permite afirmar que houve posturas de aceitação e rejeição. Quem rejeitava afirmava que as práticas do governo eram autoritárias, pois impediam manifestações políticas sustentavam a censura na imprensa. Além disso, a proposta era vista como excessivamente pragmática. Quem apoiava o ideal de profissionalização contido na Lei 5692/71 considerava ser possível conciliar o caráter humanista e propedêutico do ensino de 2º grau com a formação técnica. O grande baluarte desse pensamento era o Conselho Federal de Educação.

A questão é que no meio dessa discussão está a conjuntura econômica, dando sinais de que o chamado “milagre brasileiro” estaria sendo ameaçado pela inflação. E conter a inflação, mantendo o desenvolvimento da economia é sempre um desafio para todo e qualquer governo. Assim, era preciso eliminar tensões, incorporando novos parceiros sociais às políticas implementadas, inclusive e principalmente, as políticas educacionais.

Então volta a polêmica questão da profissionalização no 2º grau, que era fonte geradora de divergências. Nesse contexto, entra em cena o Parecer 76/75 – relatado por Terezinha Saraiva – que considerava que as interpretações errôneas sobre a Lei 5692/71 levavam à conclusão de que toda escola seria profissionalizante, mas – na verdade – o ensino é que deveria ser profissionalizante e não cada escola em particular. Com esse espírito, a educação profissionalizante passou a ser entendida não como um ensino técnico limitado e inflexível, mas sim como experiência que levasse o jovem à consciência de que há bases científicas que fundamentam as profissões e as realidades tecnológicas. Em outras palavras, isso significava que o aluno deveria obter, durante o curso, informações gerais sobre os setores de produção e/ou de serviços.

Tal Parecer de 1975 afirmava não estar eliminando as 130 habilitações explicitadas no polêmico Parecer 45/72. A nova proposta seria agrupar essas habilitações em “*família de habilitações básicas*” (CUNHA, 2005-203) como saúde, edificação eletrônica, administração e comércio, dentre outras. Ao lado da aquisição de tais habilidades tecnológicas estaria o desenvolvimento da consciência do valor do trabalho, como componente da educação geral. Essa reinterpretação da Lei 5692 ainda não foi um consenso entre os especialistas e interessados no assunto. A tentativa de se construir, mais uma vez, um pensamento unificado veio com o Parecer 860/81 e, um ano depois, o Parecer 177/82. Com este último, foi apresentada a minuta do anteprojeto de lei que propunha a mudança do objetivo geral: de “qualificação” para o trabalho, para “preparação” para o

trabalho. O significado genérico e difuso da segunda expressão foi o caminho encontrado para não se perder o foco da profissionalização. Assim é que se deu a reforma da reforma:

Como é mais do que conhecido, a proposta de profissionalização permaneceu no papel durante mais de 10 anos, sendo finalmente alterada pela Lei 7.044/82. Torna-se necessário perguntar o que provocou esse total fracasso de uma medida de política social que indubitavelmente tinha aspectos extremamente positivos e saudáveis para a reestruturação não somente do ensino, mas de toda a sociedade brasileira, através de uma transformação profunda do mercado de trabalho (FREITAG, 1985: 1).

Todo esse processo resulta na Lei 7044/82 que pode ser resumida no seguinte dispositivo: *“A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”*. Apesar de respeitar os pareceres anteriormente aprovados pelo CFE, essa lei representou um esvaziamento dos objetivos centrais da 5692/71, no que diz respeito à profissionalização compulsória no 2º grau. Toda essa experiência no campo das políticas educacionais demonstrou a oposição e contradição de interesses na área da educação: são os interesses do estado em relação aos interesses do mercado; são os objetivos do ensino particular; e, por fim, são os propósitos dos especialistas em legislação educacional contrastando com os ideais da sociedade civil e do alunado. De qualquer forma, é na busca da mudança que surgem os maiores conflitos. Esse período 60/70 foi de grande efervescência, no que diz respeito ao debate: sobre o papel e a função da educação e sobre a educação inserida no contexto de construção de um Estado de Bem - estar Social. O que se viveu com a “reforma da reforma” serviu como aprendizado: o Estado não é fonte isolada e autônoma de promoção de políticas sociais, colocando à disposição do cidadão serviços e bens que levem à mobilidade social. Ao contrário, ele é profundamente dependente dos processos e vicissitudes econômicas, burocráticos e políticas. Os ideólogos que apontavam para a profissionalização no 2º grau e no ensino superior tinham condições de expor as finalidades da educação (o que fazer), mas a fragilidade e a inconsistência das estratégias (o como fazer) dificultaram a dinâmica da implantação dos cursos. Tal realidade, que busca conciliar teoria e prática, não marca apenas um período específico da educação, mas perpassa vários períodos. Como comprova a citação abaixo:

No período que abrange as Reformas de 31,42 e 61, o paradigma teórico da educação se configurou numa perspectiva humanística, voltada para a contribuição da ação educativa formal e sistemática, ou seja, da escolarização, à vigência de uma ordem política democrática e à consolidação do Estado

Nacional. Historicamente, entretanto, desde a década de 50, o sistema político – institucional já abrigava uma teoria educacional fundamentada no vínculo entre educação e sociedade, plano da contribuição educacional ao desenvolvimento econômico. No entanto, esse paradigma economicista, apoiado nos conceitos e quadros teóricos da análise sociológica funcionalista, só veio a se impor nos textos dos grupos de trabalho das Reformas de 68 e 71 (NOGUEIRA, 1991: 170)

De qualquer forma, não se pode dizer que a Lei 5692/71 não prosperou devido à ineficácia do Estado que está sujeito a questões conjunturais e estruturais. Inúmeros fatores entraram em pauta envolvendo interesses; do mercado, das instituições privadas e da sociedade civil. Segundo Offe (1984, 129), *“há uma matriz de poder social, segundo a qual certas classes sociais, atores coletivos e outras categorias sociais têm chance maior do que outros para formar e mudar a realidade e assim cunhar a agenda e o espaço das decisões das elites políticas”*. Nesse sentido, a relação entre educação, sociedade e desenvolvimento econômico é determinante para as políticas educacionais.

### **2.3 – Contexto Histórico-Social e Políticas Educacionais, nas décadas de 1980 e 1990**

A educação no século XX caracterizou-se pela busca da universalização do ensino e da renovação pedagógica, ou seja, a educação deveria ser pública, democrática e de qualidade. No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, inaugurava as exigências de um sistema de educação pública no país. As leis orgânicas do ensino e a Constituição Federal, editadas na década de 1940, procuram organizar a educação brasileira como uma totalidade. Nas décadas de 60 e 70, as reformas educacionais buscaram enfatizar o ensino profissionalizante, não conseguindo firmar um Sistema Nacional de Educação. Nos anos 90, como fruto da movimentação dos educadores em favor da expansão democrática e da inclusão escolar, formula-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (em 1996), após muitas idas e vindas, de tramitação no Congresso Nacional.

Essa LDB acaba representando uma inspiração neoliberal, à medida que suavizou a responsabilidade estatal pela implementação mais efetiva de um sistema nacional de educação. Ao lado desse quadro que registra a nossa legislação educacional, temos uma realidade em que a Educação Básica ainda não está universalizada e a dualidade entre o ensino médio propedêutico para a elite e o ensino profissionalizante para as classes populares permanece. Tudo isso reforça a afirmação de que a dinâmica educacional está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento do capitalismo, que sustenta a exclusão



de grandes setores da população. Sob esse prisma, desenvolveremos a análise dessas décadas 80/90, procurando estabelecer um diálogo entre teóricos e o texto da Lei. O mercado globalizado, o avanço tecnológico e o investimento na educação por parte do Estado são temas interligados, como reflete Brinhosa:

Com esta premissa, democratizar a educação passa pela via da informatização das informações e dos controles. Todavia, com o avanço tecnológico no modo de produção capitalista, o pleno emprego não é mais compatível com o sistema: já existe um desemprego estrutural nos países de capitalismo avançado. Investir no avanço tecnológico, ainda que de forma seletiva e como alternativa para conquista de certos setores num “mercado globalizado”, torna-se condição fundamental e requer investimentos vultosos, existentes, mas que o Estado não aloca e não prioriza para fazer contrapontos à questão da melhoria da educação da grande massa da população (BRINHOSA, 2003: 50)

A década de 80 foi marcada por amplos debates sobre o que Lyotard (1979) chama de “sociedade pós-industrial”, na qual o conhecimento torna-se a principal força econômica de produção e a ciência fica atrelada ao Estado e ao capital. Nesse contexto, as utopias perdem para a ofensiva do mercado: é o neoliberalismo, é a democracia liberal. Nessa esteira ideológica, vem um novo modo de produção marcado por: a explosão tecnológica da eletrônica moderna, o predomínio das corporações empresariais multinacionais e os conglomerados globais de comunicação. E é com essa visão que une lógica de mercado e globalização que devem ser analisadas as políticas sociais nos anos 1980, pois tal concepção economicista teve influência na estruturação e na defesa de um estado mínimo, contra um estado de bem-estar social. Em outras palavras, o Estado passa a ter um papel reduzido no crescimento econômico e ocorre um declínio no financiamento dos serviços públicos, em especial, a educação. As privatizações de empresas públicas materializam esse ideal e a descentralização das ações do Estado expressam tais mudanças na relação capital/trabalho/Estado. Com base nessa realidade, o que significa buscar a qualificação da força do trabalho? Que políticas educacionais concretizam esse projeto socioeconômico? A formação profissional compartimentada ou fragmentada é incompatível com um mercado globalizado que exige alta preparação no campo tecnológico. As novas leis, que surgem nessa conjuntura, vão demonstrar uma busca de adaptação às mudanças existentes. No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/96 (LDBEN), as políticas sociais, em especial a educação, ganham características voltadas para a descentralização de poder e a inserção no mundo do trabalho. O artigo 22 da LDBEN preconiza: “*A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando,*

*assegurar-lhe a formação com um indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”*

Com a nova legislação educacional, a descentralização das ações governamentais é materializada na municipalização dos serviços essenciais à população. Isso vai acarretar uma reordenação dos papéis do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais. As prefeituras passaram a ter tarefas expressivas, principalmente, no campo da saúde e da educação, numa demonstração de que a descentralização e a autonomia de gestão seriam um caminho para buscar o conhecimento necessário a essa sociedade marcada pelo mercado. Isso significa dizer que a escola deve formar um sujeito ativo, criativo, capaz de adaptar-se às permanentes mudanças nas formas de produção da economia, conciliando formação técnica e intelectual. Mas essas inovações significam também que, com a municipalização de serviços públicos, o controle social sobre as ações governamentais poderia ser mais efetivo. A 9394/96 – LDBEN – procura corresponder a essa concepção de mundo, de ser humano e de educação. Assim afirma o artigo 39 da Lei: *A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. À medida que a nova LDBEN contempla interesses da educação privada e do setor público, está inserida a visão neoliberal da atualidade. Quando a mesma LDBEN, no art.39, estabelece a integração da educação profissional com as diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, também está inserida nessa visão. No processo de organização da 9394/96, essas questões não foram um consenso:*

Essa idéia de politecnia, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35 que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos...”, reiterado pelo inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (SAVIANI, 1998: 213).

Como já foi dito, o Estado que funcionava como condutor da industrialização ou do bem-estar social entra em crise nos anos 80 e 90, dando lugar à chamada globalização contemporânea, com ênfase na produtividade, no mercado, na competição. No Brasil, as reformas que conduziram aos ajustes neoliberais vieram sob a forma de um “pacote” institucional chamado Reforma do Estado, incluindo questões monetárias (Plano Real),

flexibilização de direitos trabalhistas, controle de déficits públicos e as reformas da Previdência e Educacional.

A nova LDBEN é de inspiração neoliberal, expressando que o ideal de vários educadores progressistas, que visavam a uma ampla democratização do acesso a todos os níveis do ensino público, ficou fora do texto regulamentador. Segundo Demerval Saviani:

Quando consideramos o segundo projeto Darcy Ribeiro, isto é, o Substitutivo apresentado em março de 1996 com as suas sucessivas versões que resultaram no texto finalmente convertido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vamos constatar que se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antônio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB (SAVIANI, 1998: 198)

Concretamente, vê-se no comentário anterior que a ideologia do neoliberalismo - que coloca o mercado no centro das relações sociais – abraça a idéia de estado mínimo em detrimento do Estado de Bem - estar social, trazendo conseqüências diretas para as políticas sociais. Logo no segundo parágrafo do artigo primeiro da LDBEN, fica determinado que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. É Sanfelice que confirma tal lógica:

(...) mas na lógica de mercado a educação torna-se um produto a ser consumido por quem demonstra vontade e competência para adquiri-la, em especial a educação ministrada nos níveis médio e superior. A teoria do capital humano, economicista continua sendo a mais adequada para as finalidades educacionais propostas, ou seja, sua redução à formação de recursos para a estrutura da produção: globalização e qualidade total (SANFELICE, 2000: 10).

Diante de todo esse contexto, é necessário ter em mente que não se pode pensar educação ou qualquer política social, sem relacioná-la com as condições de produção inseridas num capitalismo totalizante. Em mercado internacional, competitivo, baseado no desenvolvimento científico e tecnológico exige uma educação de qualidade sólida. Seria a busca da qualidade total, apontada pela globalização, um sinal cultural para nortear as escolas? Como as escolas podem e devem investir na qualificação da força de trabalho, se as máquinas cada vez mais velozes estão predominando sobre o trabalho humano? A

legislação responde falando sobre a necessidade de o educando conhecer os valores que fundamentam a realidade social e profissional.

**Art. 32** – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

**II** – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade.

Desde 1986, o Banco Mundial fala da privatização da educação como caminho para se ter controle sobre a escola, para garantir eficiência e estimular a competência. A nova legislação brasileira oscila entre a questão do público e do privado, na educação e, dessa forma, não foge ao perfil da lei anteriormente em vigor, a 4024/61. A LDBEN afirma que o ensino é livre à iniciativa privada e que os recursos públicos serão destinados à escola pública, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN indica percentuais mínimos de recursos para cada esfera de governo. As prefeituras assumem prioritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, revitalizando o poder do município e das comunidades locais.

**Art. 8º** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

**§ 2º** Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Esse dado demonstra que, mesmo que o sistema educacional esteja inserido numa ordem social e econômica hegemônica, há possibilidades de reinterpretção individuais e coletivas. Os municípios podem organizar os planos municipais de educação, as escolas podem organizar os projetos pedagógicos e também os conselhos escolares. Além disso, os conselhos municipais de educação podem fiscalizar a aplicação das verbas e acompanhar as condições de trabalho escolar.

Nesse contexto vale uma discussão sobre a função social da educação. Com tantas atribuições que atualmente cabem aos municípios, diante da descentralização dos gastos, de autonomia da gestão escolar e da possibilidade de organização dos projetos político – pedagógicos é importante uma reflexão sobre o papel do Estado, do mercado econômico e da sociedade civil, diante da questão educacional. Brinhosa faz uma constatação sobre esse ponto, já que no caso da educação profissional, por exemplo, as responsabilidades não estão bem definidas:

Quanto ao Estado cabe assumir um novo papel que inclui a regulamentação, a avaliação, e financiamento, e não se estabelece a “divisão de responsabilidade entre Estado e as empresas no âmbito da formação técnico-profissional, freqüentemente acompanhada pelo problema da delimitação das competências entre as autoridades centrais, regionais e locais (BRINHOSA, 2003: 51)

Se por um lado as competências institucionais não estão bem definidas no que diz respeito à formação do trabalhador, por outro, o Ministério da Educação e Cultura procura construir propostas pedagógicas que respondam às necessidades atuais, instituindo competências e habilidades para os alunos. Há que se considerar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), decorrentes da LDBEN, reforçam a idéia de formação do trabalhador adaptável ao processo de produção e aos circunstantes sociais e econômicos. Em última análise, estamos falando de adequação às exigências dos organismos financiadores de políticas públicas como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. Num aspecto pedagógico mais específico, é necessário reconhecer que diante da fragmentação do conhecimento científico, o contraponto é a interdisciplinaridade, apresentada pelos PCN's, como caminho para uma forma conjunta de produção do conhecimento, que se desdobra numa diferente concepção do mundo. Estamos, com isso, falando em ensino no sentido integral e não dicotômico, em que a formação técnica e a intelectual se contrapõem.

**Art. 35** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

**II** – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

**III** – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Buscar entender a flexibilidade e o aperfeiçoamento, explicitados em nossa política educacional, é em primeiro lugar reconhecer que a mesma está alicerçada num contexto de capitalismo dependente. Ao mesmo tempo, é necessário visualizar, também, que existem movimentos dialéticos no interior das políticas educacionais que, inicialmente, são consideradas conservadoras. Zuleide Teixeira chama a atenção para a necessidade de uma formação ampla para o mundo do trabalho:

Sem dúvida, a cada dia mais, vem sendo exigido um novo perfil de qualificação pelas inovações tecnológicas e reconversão técnico-econômica dos setores produtivos, cenário este eivado de situações contraditórias e heterogêneas, e que tem repercutido sobre as estratégias que vinham sendo convencionalmente

utilizadas para organização de programas de “preparação de mão-de-obra” e de “treinamento”. Procura-se, hoje, uma educação profissional centrada numa perspectiva de formação mais ampla, com uma base estruturada e segura de conhecimentos gerais – resgatados e/ou construídos através da educação básica (TEIXEIRA *in* JUNIOR, 1997: 29)

A conexão discutida acima entre educação, trabalho e sociedade, hoje é vista de forma complexa e abrangente. A nova ordem mundial aponta para um mercado sem fronteiras. Uma crise na economia de um país desenvolvido afeta o mercado em sua totalidade. E numa sociedade submetida a mudanças tão profundas, espera-se uma melhor qualidade de ensino, que envolva aspectos globais, mas também as realidades regionais, buscando transformação, conforme citação acima.

**Art. 26** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O artigo 26 demonstra que a melhor qualidade da educação passa por fatores internos e externos à escola: o financiamento, a relação com a comunidade, a profissionalização dos docentes, o papel do governo e dos municípios no estabelecimento das prioridades, enfim, na diminuição da evasão e do analfabetismo funcional. O pensamento de Cunha sintetiza o que o governo deseja para a política educacional, destacando trecho do discurso oficial, em 1994, sobre o Programa “Mãos à obra”.

Para garantir o êxito das medidas, a execução das ações será descentralizada, com ampla participação da comunidade. Em articulação com estados e municípios, o Governo Fernando Henrique Cardoso irá mobilizar as empresas privadas, as entidades de classe, os sindicatos patronais e de trabalhadores, as comunidades, as instituições de formação profissional, as universidades e outras entidades da sociedade civil para promover amplo programa de capacitação de mão de obra (CUNHA, 2005: 217).

Na LDBEN, a mesma linha de pensamento é expressa no art. 1º: *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

Em 17 de abril de 1997, o Art.36 e os artigos 39 a 42 da lei 9394/96 foram regulamentados por Decreto, disciplinando a educação profissional. O Decreto 2208/97 estabelece os objetivos, os níveis e as diretrizes curriculares dessa modalidade.

Ideologicamente ele traduz uma visão que vincula educação, desenvolvimento capitalista e processo produtivo, numa perspectiva que liga imediata e diretamente a educação ao trabalho.

A formação profissional pode ser oferecida em articulação com o ensino regular ou sob forma de educação continuada, podendo acontecer em escolas regulares ou em instituições especializadas. Os artigos 1º, 2º e 3º do Decreto esclarecem esta questão:

**Art. 1º** A educação profissional tem por objetivos:

- I – Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II- proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

**Art. 2º** A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

**Art. 3º** A educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I – básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia,
- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto,
- III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O Decreto 2208/97, assim como a LDBEN, não explicita a quem cabe promover a formação profissional: escolas, empresas, organizações não-governamentais, órgãos públicos, ficam com os caminhos abertos. Em 1996, com a criação da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional /SEFOR, o Ministério do Trabalho passou a ter mais destaque nesta área, chamando “*para si a coordenação de toda a oferta de educação profissional do país*”, (CUNHA 2005, 233). Oriundo dessa secretaria, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalho pretendia qualificar e requalificar, por ano, o mínimo de 20% da população economicamente ativa, com recursos de Fundo de Amparo ao Trabalhador. Enquanto o SENAI, desde 1942, tem a preocupação com a indústria e o

mercado, a SEFOR procurou voltar-se para os excluídos, ou seja, os que estão fora do mercado ou foram afastados por este. Com tais iniciativas, fica contemplado o nível básico do Decreto.

Contrariamente à tendência da 5692/71, o ensino técnico foi apresentado no Decreto 2208/97 como independente do ensino médio. Essa “desvinculação” significa que os cursos técnicos têm organização curricular própria, podendo ser ministrado de forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio. Em suma, o chamado nível técnico destinado a oferecer habilitação profissional pode absorver alunos matriculados no ensino médio ou dele egressos.

Calcado nessa orientação, o documento elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, enviado aos diretores das escolas técnicas da rede federal, em agosto de 1995 (sete meses depois de instalado o governo, portanto), anunciou a implementação de políticas voltadas para, entre outras finalidades, a “construção de um novo modelo de educação média que desvincule o ensino acadêmico do técnico – profissionalizante, e a introdução neste modelo de uma vertente modulada no ensino técnico – profissionalizante que articule qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia (CUNHA, 2005: 253)

Já o nível tecnológico apresentado no Decreto 2208/97 é o mais impreciso em termos conceituais e práticos. Sendo destinado a alunos oriundos do ensino técnico ou médio, este nível oferece o diploma de tecnólogo que não é aceito por muitas empresas. Cursos com uma duração inferior a dos cursos superiores regulares (quatro anos) já existiram, em outras décadas e acabaram passando uma idéia de cursos de segunda categoria. Após o Decreto em estudo, o Ministério da Educação lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional /PROEP, em parceria com o Ministério do Trabalho. A meta do programa é atingir a implementação de 200 centros de educação profissional, abrangendo as esferas: federal, estadual e comunitária. Nesse contexto, entram as escolas técnicas da rede federal que passam a funcionar como centros de educação profissional. Num certo sentido, as escolas técnicas, nessa nova conjuntura, “disputam” com o SENAI que vem procurando transformar seus espaços de formação em centros-modelo, enfatizando “treinamentos” em cursos rápidos e preparação do trabalhador polivalente; além de dedicar-se a consultorias e assistência técnica a empresas (CUNHA, 2005:263). Talvez fosse necessário um trabalho mais articulado entre o Ministério do Trabalho e o da Educação para concretização não só do Decreto 2208, mas de outras iniciativas no campo da formação para o mundo do trabalho. Algumas vezes, percebe-se que o Ministério da



Educação não se coloca como protagonista da educação profissional. Como comprova o texto a seguir:

Se bem- sucedida essa complexa política educacional, estará cumprido o vaticínio de demolição da herança varguista na formação da força de trabalho, em proveito de um modelo no qual o Estado dedica-se à formação de políticas, à indução financeira e, talvez, à avaliação (pelo que se pode deduzir de iniciativas em outras modalidades de ensino), mas minimizar a execução direta. “No limite, o que já foi um jogo de palavras poderá se transformar em expressão adequada: o ministério não ministra educação – a profissional, no caso -, abrindo espaço para o crescimento da atuação privada nesse campo (CUNHA, 2005: 264).

Como se vê, o quadro sobre a formação profissional no Brasil é complexo. Começou com a criação, nas capitais dos Estados, das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, destinada ao ensino profissional primário; posteriormente, logo após veio o SENAI, em 1942, para materializar o ideal educativo de *aprender fazendo*; seguiu-se a implantação da Lei 5692/71, na tentativa de um ensino de segundo grau profissionalizante; passou pelas Escolas Técnicas Federais, pelas Escolas Técnicas Estaduais e, atualmente, busca integrar o ensino médio e o ensino técnico, como concretização da 9394/96. No ano 2008, a Lei 11 741 tratou mais especificamente do Ensino Técnico afirmando, no seu artigo 36, que a *preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional*.

Ao final desse estudo, fica sempre um questionamento sobre o papel do Estado como formulador e condutor da educação profissional, na difícil tarefa de articular os interesses da indústria, da sociedade civil e as condições da escola, em especial.

### 3 - O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DE MACAÉ E O MUNDO DO TRABALHO

#### 3.1 - Perfil do Município de Macaé

Macaé pertence à Região Norte Fluminense, *possui uma área de 1216 km<sup>2</sup> correspondente a 12,5% dessa região. Fica a uma distância de 182 km da capital do Rio de Janeiro e sua população é de 169 725 habitantes<sup>1</sup>*. Faz divisa com os municípios de: Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Nova Friburgo, Trajano de Moraes, Conceição de Macabu, Quissamã, Carapebus, a Oeste, e com o Oceano Atlântico, a Leste. Atualmente, a principal atividade econômica desenvolvida no Município é a produção de petróleo na bacia de Campos. Desde a década de 1970, a Petrobrás instalou-se na cidade de Macaé e trouxe crescimento econômico para o Município e a região. Milhares de pessoas de outras regiões do país buscam oportunidade de emprego em Macaé. Da mesma forma, a indústria de petróleo atrai outras indústrias e empresas prestadoras de serviços direta ou indiretamente ligadas ao petróleo. O município está entre os dez com maior renda *per capita* do país. De acordo com o Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (IBGE), a cidade subiu do 55º lugar para a oitava posição no *ranking* de participação dos municípios no Produto Interno Bruto (PIB) do país, entre 2003 e 2004. O PIB per capita do município é de R\$ 120.612,00. Segundo a Fundação Getúlio Vargas (FGV), Macaé é décima terceira melhor cidade brasileira para se obter oportunidade de trabalho, de acordo com pesquisa de 2006.

#### 3.2 - Aspectos históricos do município e o desenvolvimento econômico

Nos primeiros anos doséculo XVI, se pode constatar, em alguns mapas bem antigos, a presença da região onde se localiza Macaé, seu rio e sua enseada. Em 1501, o navegante português Gaspar de Lemos costeara toda extensão que vai do cabo de São Roque até São Vicente. Nessa empreitada, este navegador vai denominando os lugares de acordo com os santos do dia.

Em 21 de dezembro ele assinala o cabo de São Tomé, e em 25 de dezembro a baía de Salvador. Tudo indica que essa baía do Salvador, assinalada por Gaspar Lemos, seja a região de Macaé, pois em 1630 num mapa feito entre o cabo São Tomé e o Cabo Frio, uma enseada com um rio sem nome, tendo à margem esquerda desse rio o nome de B. do Salvador e, em frente à enseada e à foz do rio, um pequeno arquipélago como o nome de Ilha. De St<sup>a</sup> Ana (JUNIOR, 1990: 11).

Para garantir a posse da terra, em 1534 o rei de Portugal resolve dividir o Brasil em Capitanias Hereditárias que eram entregues a pessoas da nobreza portuguesa para iniciar um processo de colonização. As capitanias eram traçadas em linhas retas paralelas, do litoral até a linha de Tordesilhas.

Em 1615, o governador geral Gaspar de Souza, recomendado pelo rei de Espanha, mandou que, por intermédio do governador do Rio de Janeiro, Constantino Menelão, se estabelecesse uma aldeia de índios aculturados, próxima à foz do Rio Macaé (JUNIOR, 1990: 13).

Cerca de duzentos índios goitacás foram trazidos por Amador de Souza, filho de Araribóia, juntamente com alguns portugueses. Nesta mesma época, foi erguida uma fortificação em frente à ilha de Santana, denominada “Forte de Santo Antônio do Morro Feio” (onde hoje se localiza o Forte Marechal Hermes). A data da fundação desta fortificação é um pouco imprecisa, atribuindo-se o ano de 1613 como aquele em que teria sido mandado construir. A construção das fortificações em Cabo Frio e Macaé, que afastavam os estrangeiros, bem como o “extermínio indígena” que abria vastas áreas à lavoura e à criação de animais, permitiram aos portugueses estabelecerem-se definitivamente como os dominantes na região, nas primeiras décadas do século XVII.

O governador geral do Brasil tinha autorização real para dividir em sesmaria as terras devolutas das Capitanias Hereditárias. Sabedores do abandono da Capitania de São Tomé, sete capitães portugueses que tinham serviços prestados ao rei, no Rio de Janeiro, durante a expulsão dos franceses, requereram as terras entre o rio Macaé e o cabo de São Tomé, em 1627. *Os capitães eram Miguel Aires Maldonado, Gonçalo Correia, Manoel Correia, Duarte Correia, Miguel da Silva Riscado, João de Castilho e Antônio Pinto Pereira (JUNIOR, 1990:14.)*

Em 1630, os padres jesuítas requerem as terras situadas entre o rio Macaé e o rio Leripe, ao sul da sesmaria dos sete capitães. Ocorre, então, o início da exploração efetiva das terras e o povoamento da região onde hoje se localiza o Município de Macaé.

Após o requerimento de 1627, os sete capitães obtiveram a posse jurídica da sesmaria, em abril de 1629. Depois, reunidos em Cabo Frio em 2 de dezembro de 1632 partiram para explorar as terras conseguidas, acompanhados de dois índios: Miguel e Valério Corsunga (JUNIOR, 1990: 14).

Esses homens foram responsáveis pela implementação das primeiras empresas pecuárias, tendo formado os primeiros rebanhos bovinos e estabelecido os primeiros

currais. Foram eles que desbravaram o interior macaense e nomearam várias regiões e acidentes geográficos. Morros, serras, lagoas, rios e praias foram tendo fixados os nomes pelos quais os conhecemos hoje.

As terras remanescentes dos sete capitães, vendidas pelos seus herdeiros, deram origem aos povoamentos de Quissamã e Carapebus, com suas grandes propriedades voltadas para a monocultura de cana de açúcar, com mão de obra escrava. Ainda no século XVII, Macaé tinha um grande movimento de escravos negros para atender à demanda crescente das fazendas da região. Este comércio se intensifica a partir do século XVIII, à medida que os estabelecimentos agropecuários se expandem para o interior e que os índios vão sendo submetidos pelos brancos e, progressivamente, perdendo o espaço e o poder que possuíam anteriormente.

Na sesmaria dos jesuítas foram construídos dois núcleos de povoamento: o primeiro, que mais tarde ficou conhecido como Fazenda Macaé, foi erguido na base do morro de Santana, entre este e o rio, com um engenho de açúcar, com lavoura de cana e mandioca, um colégio e capela. O outro povoamento surgido em terras macaenses foi o Engenho de Imboassica, com senzala, paiol, lavouras de mandioca e cana de açúcar, cercada de rústicas palhoças.

Durante o século XVIII, Macaé ia se desenvolvendo muito lentamente sob a orientação dos inicianos (jesuítas), que catequizavam os índios e os colocavam no trabalho agrícola. Mas, em 03 de setembro de 1759, um decreto do Marquês de Pombal, em Portugal, determina a expulsão dos jesuítas do Brasil e o confisco de todos os seus bens que seriam revestidos à Coroa (JUNIOR, 1990: 15).

A redistribuição das terras incentivou a vinda de colonos de outras regiões. Surgem novas fazendas, novos engenhos e novos núcleos de povoação. Novos proprietários, tanto rurais como urbanos, começaram suas atividades. Começa, também a surgir uma burguesia ligada ao tráfico negreiro e à exportação de madeira e açúcar.

Em termos políticos, entretanto, Macaé ainda dependia das autoridades nomeadas por Cabo Frio, pois não era sede de comarca. Era a dependência de um “juiz de fora”.

Em 1813, os habitantes de Macaé fizeram um requerimento ao príncipe regente D. João VI, solicitando a criação de uma vila. Em 29 de julho deste ano, o pedido foi aceito e Macaé passa da condição de arraial para a Villa de São João de Macahe (JUNIOR, 1990: 18)

A vila foi formada com os seguintes distritos: 1º: cidade (São João Batista) - 2º: São José do Barreto - 3º: Carapebus - 4º: Quissamã - 5º: Macabu (Conceição de Macabu) - 6º:

Neves -7º: Cachoeiras de Macaé- 8º: Frade (Crubixais) - 9º: Sana. A criação da vila só foi possível porque os macaenses se comprometeram a construir, com seus próprios recursos, as instalações para abrigar os órgãos públicos necessários como as casas da Câmara e Audiência, cadeia, pelourinho e tudo mais.

A produção açucareira já era, então, o grande destaque da economia de nossa região, sobressaindo-se as áreas de Quissamã e Carapebus, já bastante conhecidas nesse setor da economia. A expansão da agricultura aconteceu em direção à região serrana, onde pelas condições de terreno e de clima favoráveis, floresceu o café. As atividades de extração de madeira e produção de açúcar continuaram a se desenvolver ao lado da cafeeira, com mão-de-obra escrava negra, rendendo lucros altos para os empresários e proprietários de terras.

Dada à dificuldade de transportes por terra, na época, toda a produção escoava através de redes hidrográficas, rumo ao Porto de Imbetiba, de onde saíam em embarcações maiores para o Rio de Janeiro.

Ao lado da produção agrícola voltada para a exportação como o açúcar, a madeira e o café, tivemos ainda uma produção destinada ao mercado interno; milho, mandioca, arroz, feijão e banana, entre outros. A pecuária também tinha alguma importância, pois servia para atender às necessidades do mercado local.

A pesca artesanal também foi e é responsável por grande quantidade de frutos do mar (camarões, marisco, lagostas, siris, entre outros) que são destinados ao mercado local e também são exportados. No século XIX, com o grande desenvolvimento do Porto de Imbetiba a comunidade macaense começou a luta em prol do alfandegamento do porto. Macaenses ilustres participaram dessa luta através da imprensa, abaixo-assinados e solicitações a órgãos provinciais e federais.

Em 1892, o Presidente da República, Marechal Floriano Peixoto, sancionou o projeto do deputado Nilo Peçanha e, em 1893 o decreto instalação da Alfândega foi aprovado. Finalmente, em 6 de dezembro de autorizando a 1896, a Alfândega é instalada (JUNIOR, 1990: 18).

Visando a facilitar o escoamento da produção agrícola de Campos e regiões próximas, a Câmara de Campos remeteu ao presidente da província uma representação ressaltando a utilidade de um canal, por onde pudesse sair qualquer tipo de produto do município, bem como se fazer viagens mais confortáveis e seguras. Os produtos da região rumariam até o porto de Imbetiba, por onde também entrariam os produtos consumidos no

local. *Assim, uma lei provincial de 1844 autorizou a construção do canal Campos-Macaé, que foi inaugurado em 1848* (FONSECA, 1996: 25).

A estrada de ferro Macaé - Campos foi inaugurada em 13 de junho de 1875, somente três anos depois de concluído o Canal que, a partir daí, entrou em decadência, pois o transporte ferroviário era mais rápido e seguro. Esse trajeto já era utilizado em parte até Carapebus, desde 1874, tendo sido completado até a cidade de Campos no ano seguinte.

Em 1888, foi construído o prolongamento da estrada de ferro Cantagalo, ligando Rio Bonito a Macaé, Rio Bonito já estava ligada a Niterói e, assim Macaé ficava ligada à Corte por via férrea. Mais tarde, em 1889, apenas dois anos depois de instalada a tão sonhada Alfândega, a Leopoldina Railway compra a estrada de Ferro Macaé – Campos (JUNIOR, 1990: 30).

Com isso, a Leopoldina unia por trilhos Niterói a Campos, iniciando um combate econômico ao Porto de Imbetiba, reduzindo as tarifas de seu transporte e provocando a falência do porto que, não podia competir com empresa de tão alta tecnologia e eficiência no transporte.

Em termos políticos, até 1909, a Câmara Municipal era o único poder executivo público em Macaé. Os vereadores legislavam gratuitamente e o poder Executivo era exercido pelo presidente da Câmara. Já em 30 de dezembro de 1905, o Dr. Alfredo Backer, médico bastante conhecido na região e que começou sua carreira política em Macaé como presidente da Câmara Municipal, foi indicado para Presidente do Estado do Rio (atualmente corresponde ao cargo de Governador), para suceder a Nilo Peçanha que era um político campista. *Backer vai governar de 1906 a 1910 e, neste último ano de mandato, dia 15 de fevereiro, por meio do Decreto nº 1.131, ele cria a Prefeitura Municipal de Macaé* (JUNIOR, 1990:30).

O ato de criação da Prefeitura foi contestado, levado aos tribunais e só se concretizou após a saída de Alfredo Backer do Executivo Estadual. *Em 1913, um ato do Presidente do Estado cria a Prefeitura, e é nomeado o Dr. João Francisco Moreira Netto como o primeiro Prefeito de Macaé, ficando no poder até 20 de outubro de 1915*(JUNIOR, 1990:32). Pelo lado político, esse era o quadro existente no início do século.

Em suma, pelo lado econômico, a tendência agrícola e extrativista de Macaé não chegou a fazer do Município uma região de importância industrial a não ser no caso de açúcar e de álcool que são na verdade, agroindustriais. O que vemos nos primeiros anos de séculos XX são estabelecimentos de manufaturas, ainda com muito trabalho artesanal, para atender às necessidades locais.

### **3.3 - O cenário da educação de 1997 a 2007: o sistema de ensino e a demanda de novos cursos profissionalizantes**

No século XX, as atividades econômicas do Município ganharam novo fôlego a partir da descoberta de petróleo na bacia de Campos e da instalação de uma sede Petrobrás em Macaé para o gerenciamento das operações de exploração do petróleo, na década de 1970.

No ano de 1976, em águas de 118 metros de profundidade, foi descoberto o campo de Enchova, e em agosto de 1977, através de um sistema de produção antecipada (SPA), técnica então pioneira, teve início a produção na Bacia de Campos, com uma vazão de 10.000 barris/dia de óleo, gerando grandes vantagens para a PETROBRAS, que antes usava o porto do Espírito Santo para ancorar os navios... (Jornal O DEBATE-03/10/84).

O aumento das oportunidades de emprego e investimentos gerados pela indústria petrolífera e demais indústrias de equipamentos e serviços instaladas no município, vêm causando uma verdadeira explosão demográfica e modificando, em ritmo acelerado, o perfil da cidade e produzindo aumento da demanda de serviços públicos. A ocupação desordenada do espaço gera atualmente desequilíbrios ambientais e faz proliferar os bolsões de miséria e violência nas áreas periféricas da cidade.

Precisamente a partir de 1979, com a instalação do Centro de Operações da Petrobrás e os primeiros investimentos em Macaé, a população residente saltou dos 65.318 habitantes (de 1970) para 132.461 em 2000, segundo dados do IBGE.

Atentando-se para o crescimento do montante orçamentário, constata-se que, após 1985, a região da Bacia de Campos passou a receber receitas dos royalties, em decorrência da Lei 7453/85. Mais tarde, além dessa indenização, a lei 9478/97, conhecida como “Lei do Petróleo” determinou que alguns municípios recebessem uma compensação financeira adicional, chamada de participação especial (COSTA, 2007:65).

Além do crescimento populacional, o significativo aumento na arrecadação, com a participação especial, pode ser verificado no quadro a seguir:

**TABELA 1 – Arrecadação dos royalties e participação especial**

<i>ANO</i>	<i>ROYALTY</i>	<i>PARTICIPAÇÃO ESPECIAL</i>	<i>TOTAIS CREDITADOS</i>
<b>2005</b>	264.821.319,92	83.049.493,62	<b>347.870.813,54</b>
<b>2006(*)</b>	268.419.126,01	70.223.839,03	<b>338.642.965,04</b>
<b>Totais</b>	533.240.445,93	153.273.332,65	<b>686.513.778,58</b>

Fonte: ANP - Agência Nacional do Petróleo, in [www.anp.gov.br](http://www.anp.gov.br) – (\*) o valor referente a 2006 é parcial

Para fazer jus à compensação financeira acima descrita, os municípios devem estar vinculados aos campos petrolíferos de maior produção e rentabilidade. Toda essa mudança alterou o perfil demográfico de Macaé, que passou a ter 95% da população residindo em área urbana, atraída por cerca de 60.000 postos de trabalho locais. Na comparação com três municípios da região, vê-se que Macaé se destaca no que diz respeito ao processo migratório:

**TABELA 2 – Atividades econômicas nos municípios principais da Bacia**

<i>Setores da atividade econômica</i>	<i>Cabo Frio (1)</i>	<i>Campos (2)</i>	<i>Macaé (3)</i>
Extrativa mineral	650	154	10.496 (**)
Indústria de transformação	641	5.096	4.390
Serviços Industriais de Utilidade Pública	261	574	89
Construção Civil	796	3.228	8.625
Comércio	6.232	12.965	6.239
Serviços	9.884	17.909	18.487
Administração pública direta e autárquica	4.334	5.450	6.153
Agropecuária, extração vegetal e pesca	234	2.567	608
<b>Total</b>	<b>23.032</b>	<b>47.943</b>	<b>55.087</b>

Fonte: RAIS/Ministério do Trabalho e do Emprego-Ano 2001.

Ressalte-se que a área urbana, onde se dá a explosão populacional, corresponde a 7,1% do território total do município. E é nela que se encontram as unidades da PETROBRAS que controlam 83% da produção de petróleo nacional. De acordo com dados do programa Macaé Cidadão, 94% do total dos domicílios macaenses possui energia elétrica, 86% têm acesso à água da rede geral e 64% desfruta da rede geral de esgoto. Por



outro lado, cerca de 17% da população vive em favelas, numa demonstração de que o ritmo de crescimento econômico não é acompanhado de políticas sociais adequadas, mesmo porque, já não há uma vinculação formal entre repasses dos royalties e aplicação em serviços públicos, como havia antes de 1997. Os residentes nas periferias e favelas são oriundos, principalmente, do fruto migratório. Alguns não se fixam na cidade, ficam em média 14 a 20 anos, mas os que entram no município correspondem ao dobro dos que saem, conforme pode ser constatado:

**TABELA 3 – Fluxo migratório nos municípios da Bacia**

<b>Regiões e Municípios</b>	<b>Saídas</b>	<b>Entradas</b>	<b>Saldo</b>
Região Norte	37.199	28.929	-8.270
Fluminense			
Campos	17.647	8.358	-9.289
Carapebus	665	715	50
<b>Macaé</b>	<b>5.043</b>	<b>11.572</b>	<b>6.529</b>
Quissamã	577	948	371
São João da Barra	1.759	1.885	126

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000.

### **3.4 - A expansão do sistema educacional e a educação profissionalizante local**

Na área educacional são alcançados significativos avanços nos primeiros anos do século XX. Mas, nesse trabalho, cabe citar apenas as iniciativas na área profissionalizante. Em 1911, é fundado o Liceu dos Operários de Imbetiba que mantinha cursos profissionalizantes, visando à formação de mão de mão especializada para atender à rede ferroviária. Mais tarde, esse Liceu passou a chamar-se Escola Ferroviária 8.1 – SENAI – Leopoldina que, mantida pela estrada de ferro Leopoldina, fornecia cursos especializados de marcenaria, tornearia, caldeiraria, ajustagem, ferraria e solda. No SENAI, os alunos recebiam um pequeno salário para estudar e os cursos profissionais tinham os currículos acrescidos das disciplinas que compunham a grade obrigatória do curso de nível ginásial (hoje, correspondendo ao segundo segmento do Fundamental). Isso fazia com que, ao final do curso de quatro anos, os alunos saíssem com um diploma oficial, o que ocasionava grande procura pela Escola. O depoimento do Professor, conhecido carinhosamente como Tonito, demonstra que o SENAI marcou uma época no município:

Para mim, que durante 25 anos com eles convivi, mais aprendendo que ensinando, 1978 marcou – por que meu Deus? O fim da existência dos meninos do SENAI. Na escola foram preparados para a mão-de-obra ferroviária: marceneiros, torneiros, caldeireiros, ferreiros, ajustadores, eletricitas. A princípio assimilando-os; depois não os absorvendo, a Rede lançou-os no mercado nacional de trabalho. E eles aí estão brilhando. Tal como eu, sei que todos eles sentem o fim de nossa Escola. Hoje quase apenas uma saudade. Escola que todos nós pranteamos como algo muito querido que o tempo fez crescer, para depois ele mesmo destruir. Mas, que além de saudade, ficará eternamente em nossos corações como autêntico marco em nossas vidas. Marco de ensino. E preparação moral e profissional. De forjamento de caracteres e personalidades. Marco de amor (PARADA, 2007: 55).

Depois de mais de vinte anos sem funcionamento em Macaé, o SENAI inaugurou em 7 de outubro de 2008, uma nova sede onde oferece os seguintes cursos: Automação, Automotiva, Eletricidade, Eletrônica, Gestão, Mecânica, Metalurgia, Metrologia, Petróleo, Segurança do Trabalho, Subaquática, Tecnologia da Informação, Transporte de cargas.

Em 1956, uma outra iniciativa na área educacional ocorreu. Foi inaugurado o Colégio Estadual Luiz Reid, oferecendo curso de Formação de Professores, curso de Contabilidade e curso Científico, compreendendo o que hoje é conhecido como nível Médio. A estrutura física do prédio totalizava quinze salas de aula, além das dependências administrativas. Para a época, foi um empreendimento colossal e esse colégio até hoje é uma referência no município. Há também iniciativas no nível superior, após a chegada da Petrobrás. Como algumas das maiores multinacionais do mundo no setor de petróleo, Macaé também é um berço de pesquisas em novas tecnologias. A cidade é a sede do Laboratório de Engenharia de Produção e Exploração de Petróleo, ligado à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), o Laboratório desenvolve, em média, trinta projetos por ano e trabalha nas áreas de mestrado e doutorado, formando profissionais do mais alto gabarito.

Outro espaço de educação para o trabalho é a Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Campos (UNED) que surgiu com a política de expansão das escolas técnicas implantadas pelo governo federal (presidente José Sarney), em 1985. Nesse ano, a Escola Técnica Federal de Campos realizou uma pesquisa que apontou para a necessidade de se abrirem os cursos de eletrônica e eletrotécnica, na região. Macaé foi a cidade mais indicada, pela sua condição social e econômica.

Em 23/07/91, o Conselho de Administração da Petrobrás aprovou a participação da empresa na implantação e construção da Unidade – UNED de Macaé, destinada ao ensino profissionalizante do segundo grau (hoje, Ensino Médio), vindo o evento consolidar-se, por

meio do convênio firmado entre a PETROBRAS, o Ministério da Educação e a Escola Técnica Federal de Campos, no dia 16/08/91.

O colégio foi construído num terreno de, aproximadamente, 50 000 metros quadrados, desapropriada pela Prefeitura Municipal de Macaé e doada ao Ministério da Educação, para elaboração do projeto. A área localiza-se na Rodovia Amaral Peixoto, Km 165 – Imboassica -, Macaé- RJ, totalizando 7000 metros quadrados de construção.

No plano inicial para funcionamento, a unidade foi programada para 84 professores, 112 funcionários e 180 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. O primeiro concurso público da UNED reuniu 10 810 candidatos, significando o quanto foi importante a iniciativa que gerou a construção da escola. O custo final da construção da Unidade em Macaé totalizou a importância equivalente a US\$ 3 330 430,25.

No dia em que o município comemorou 180 anos de emancipação político administrativa, foi oficialmente inaugurada a Unidade da Escola Técnica Federal de Campos, em Macaé. No ano de 2008, a escola já apresentava um total de 1 786 alunos, 80 docentes e 59 técnicos, oferecendo os seguintes cursos: Eletromecânica, Eletrônica, Instrumentação, Informática industrial, Turismo, Calderaria, Técnico em Hotelaria, Tecnólogo em serviços de poços de petróleo, Engenharia de controle e automação industrial e, por fim, Mestrado profissional em engenharia ambiental.

A comunidade macaense tem reconhecido a importância da instituição (atual IFET), enquanto espaço para a formação profissional e para a consciência cidadã. E considera que o exemplo dessa escola demonstra que é possível garantir a qualidade de ensino na rede pública, mesmo diante das dificuldades e desigualdades sociais que o Brasil sempre enfrenta. Por tudo isso, a Secretaria Municipal de Educação mantém um convênio com a Escola Técnica, sob a forma de reserva de vagas para os alunos oriundos da rede municipal.

No ano de 1997, a Prefeitura Municipal de Macaé (PMM) formalizou um convênio com a então Escola Técnica Federal, no sentido de se garantir um percentual de vagas para alunos da rede municipal, aprovados na prova de seleção anual. Em contrapartida, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza um quantitativo de professores do sistema municipal de ensino. No ano de 2007, a UNED ofereceu 210 vagas para o Ensino Médio Integrado, dentre as quais 60 foram destinadas ao Convênio com a Prefeitura e distribuídas para os cursos de Eletrônica, Eletromecânica, Instrumentação e Informática. Além do Ensino Médio Integrado, a instituição oferece também outras 200 vagas para o Ensino Técnico, mas, em relação a essa modalidade, não há convênio com a Prefeitura/PMM.

O convênio em questão, embora tenha sido efetivado em 1997, não pode ser estudado desde essa época, porque o registro de dados só consta, nos arquivos da UNED e da Secretaria de Educação, a partir do ano de 2005, por problemas de organização interna. As informações disponíveis dão conta de que, dentre os alunos da rede municipal que concorrem às vagas, apenas 5% entram nas vagas gerais, por aprovação. Os demais estudantes das escolas municipais entram nos 25% de vagas garantidas no Convênio PMM/UNED.

Segundo informações da Coordenação Pedagógica da Escola Técnica, os egressos dos colégios municipais acompanham os estudos numa condição de conceito Regular para Bom. No que diz respeito à clientela do bairro Nova Holanda, só foi registrado um aluno na seleção de 2007. Em 2006, não houve registro de nenhum aluno desse bairro concorrendo no processo seletivo. Nesse mesmo ano de 2006, entraram 63 jovens, em decorrência do Convênio. Já em 2008, dos 436 candidatos ao 1º ano da UNED, 60 alunos da rede municipal obtiveram êxito na seleção.

No campo da educação pública municipal, a partir dos anos 80, a universalização do acesso à escola merece destaque, pois até 1985, quando Macaé passa a receber royalties, existiam vinte e cinco escolas da prefeitura. Hoje são cento e treze pertencentes à rede municipal de ensino, 943 salas de aula e 38.887 alunos. O Ensino Fundamental da Rede Municipal de Macaé está organizado em 9 (nove) anos de escolaridade.

Uma análise dos três anos abaixo- descritos demonstra que a Secretaria Municipal de Educação atendeu: Em **2005** – 74 escolas (13.902 de 1º a 4ª série ano e 7.793 alunos de 5ª a 8ª série); em **2006** – 67 escolas (14.102 alunos de 1º ao 5º ano de escolaridade e 7.611 alunos de 6º ao 9º ano de escolaridade; em **2007** – 67 escolas (14.476 alunos de 1º ao 5º ano de escolaridade e 8.165 alunos de 6º ao 9º ano de escolaridade. Vê-se que, no segundo segmento, o número de alunos cai em torno de 50%. Mas, é no E. Fundamental que o investimento assume uma proporção volumosa:

**TABELA 4 – Distribuição do orçamento na área educacional**

<b>ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO/2007</b>
<b>Total – 865 118 930,00</b>

<b>Educação – 150 362 660,00</b>
E. Infantil – 6.085.000,00
E. Fundamental – 85.223.331,00
E. Médio – 388.000,00
E. Superior – 5.318.000,00
E. Profissionalizante – 648.000,00
E. J. Adultos – 2.571.000,00
E. Especial – 2.065.500,00
<b>Demais despesas:</b> obras, transporte, merenda, bolsas de estudo...

Arquivo: Câmara Municipal de Macaé

Em nome do investimento em toda essa nova estrutura do Ensino Fundamental, foi criada a Escola de Pescadores no ano 2002, como uma tentativa de conscientização e preparação para o trabalho, numa área econômica tradicional do município. Essa escola organizou-se com horário integral, para atender à clientela da Barra de Macaé, Fronteira, Brasília e Nova Holanda, que constituem comunidades onde residem os pescadores de Macaé.

O propósito principal da escola era manter viva a memória e atividade pesqueira no município. A Secretaria de Educação fez um convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, para garantir a presença de profissionais habilitados em áreas específicas de navegação, construção naval e relações socioambientais. A escola localiza-se no chamado Pontal, justamente onde o Rio Macaé se encontra com o mar. O total de alunos fica em torno de trezentos, distribuídos em dez turmas do 6º ao 9º ano. Ainda que a Prefeitura tenha mais despesas com esse colégio do que com os outros que possuem apenas um turno, os alunos demonstram uma não-identidade com os estudos voltados para a atividade pesqueira, preferindo aproximar-se de outras áreas profissionais. Mesmo que a escola não represente uma porta para o mundo do trabalho, os pais valorizam a educação de tempo integral, como forma de retirar os filhos da situação de risco que o ambiente oferece.

Além da instalação da Escola de Pescadores, outras medidas foram tomadas com formas de inserção no mundo do trabalho. Em Macaé, 40 escolas foram contempladas pelo PROINFO, fruto de uma parceria do governo Federal com o município. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. A Secretaria de Educação/SEMED garante estrutura para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Cada laboratório é composto por um servidor multimídia, sete microcomputadores, 16 terminais de acesso, uma impressora e um roteador wireless (internet sem fio). Para desenvolver este programa, a SEMED trabalha

em parceria com a Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia. Ainda que não tenha grande abrangência, esse projeto está sendo viabilizado, mas outros já entraram no orçamento do município e não foram concretizados: A Escola de Idiomas e a Escola Técnica Rural são exemplos disso. A tabela abaixo revela que há um crescimento constante nos investimentos com a educação, porém nem tudo que aparece nas diretrizes orçamentárias é levado a termo. Os gastos com a Educação Fundamental, dentro do orçamento geral do município de Macaé, podem ser observados a seguir, na tabela que traduz uma evolução contínua do investimento.

**TABELA 5 – Evolução da verba orçamentária em Macaé – área da Educação**

<b>ANO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>EDUCAÇÃO</b>
<i>1998</i>	<i>71.686.349,28</i>	<i>13.524.750,00</i>
<i>1999</i>	<i>92.773.716,98</i>	<i>22.478.000,00</i>
<i>2000</i>	<i>162.905.167,95</i>	<i>32.046.325,00</i>
<i>2001</i>	<i>226.858.981,20</i>	<i>40.925.114,73</i>
<i>2002</i>	<i>246.242.432,05</i>	<i>54.693.701,90</i>
<i>2003</i>	<i>295.490.832,00</i>	<i>64.386.000,00</i>
<i>2004</i>	<i>564.738.396,18</i>	<i>107.198.919,53</i>
<i>2005</i>	<i>649.779.289,90</i>	<i>100.846.990,61</i>
<i>2006</i>	<i>715.585.008,11</i>	<i>138.515.583,19</i>
<i>2007</i>	<i>865.118.830,00</i>	<i>150.362.660,00</i>

Fonte: Prestação de contas arquivadas na Câmara Municipal de Macaé

Além das ações no nível Fundamental, também integram o Sistema Municipal de Ensino uma Fundação Educacional de nível Superior, que oferece treze cursos, e um Centro de Ensino Profissionalizante de nível técnico e básico, que mantém mais de cem cursos de curta duração. Num contexto mais global, a cidade possui dezoito cursos de graduação em instituições públicas e quarenta e seis em instituições particulares, incluindo os cursos à distância.

### **3.5 - As políticas educacionais e as outras Secretarias do Município**

Entre 1970 e 1983, havia 368 empresas em Macaé. De 1984 a 1996, com a descoberta de novos poços de petróleo, o número subiu para 1560. A partir de 1997, com o fim do monopólio da indústria do petróleo no País, o total de empresas atingiu a quantidade de 2.566. Hoje são 7.710 espaços de trabalho, na área da indústria, comércio e serviços. Dá-se destaque à indústria de transformação (17%), prestação de serviço (32%), aluguéis (12%), transporte e comunicações (12%), construção civil (9%) e comércio

(14%). Como o setor público não é suficiente na área de formação, e como a demanda por trabalhadores especializados em Inglês e Informática é muito grande, surgiram trinta e oito cursos particulares de Inglês e dezoito de Informática. Além disso, há inúmeros cursos profissionalizantes de curta duração nas áreas de: petróleo e gás, eletricidade, edificação, eletrônica, eletrotécnica, solda, rádio – operador e áreas afins. Pela tabela, pode-se constatar que o número de alunos na educação profissional, ainda é muito aquém do que a realidade macaense exige: quarenta e dois estudantes.

**TABELA 6** - Número de matrícula por níveis, graus e modalidades em 2007, de acordo com o censo escolar da rede municipal:

<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
CRECHE	3.872
PRÉ-ESCOLA	4.879
<b>TOTAL</b>	<b>8.751</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
1º AO 5º ANO DE ESCOLARIDADE	14.476
6º AO 9º ANO DE ESCOLARIDADE	8.165
<b>TOTAL</b>	<b>22.641</b>
<b>ENSINO MÉDIO</b>	
ENSINO MÉDIO	1.187
MÉDIO MODALIDADE NORMAL	53
NORMAL NÍVEL MÉDIO	15
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	42
<b>TOTAL</b>	<b>1.297</b>
<b>EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS</b>	
1º SEGMENTO	1.082
2º SEGMENTO	1.648
ENSINO MÉDIO	1.814
<b>TOTAL</b>	<b>4.544</b>
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	47
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>37.280</b>

Fonte: Censo Escolar do Municipal de Macaé

Para dar uma resposta a essa nova demanda, a Secretaria de Trabalho e Renda, a Secretaria de Promoção Social e a Secretaria de Cultura também implementam programas no campo profissional. A Incubadora de Cooperativas, mantida pela Secretaria Municipal de Trabalho e Renda, articula projetos de inclusão social, qualificação profissional e desenvolvimento da cidadania.

Ainda nessa linha de ação, a Central de Atendimento Especializado em Trabalho oferece uma série de serviços visando à reinserção do cidadão no mercado de trabalho, mediante ações de treinamento e integração. A preocupação com a formação profissional se justifica devido ao número crescente de empresas no município.

Uma atividade que podemos citar como espaço de reflexão sobre a realidade dos estudantes é o Educando na Cidadania, realizado pelo Programa **Macaé Cidadão**, em

parceria com a Secretaria Municipal de Educação/SEMED, que vem sendo desenvolvido, desde 2005, com escolas públicas e privadas do município. Este projeto tem como seu principal objetivo o envolvimento de alunos, professores, diretores, funcionários, pais e cidadania, em suas variadas dimensões.

Entre outros projetos desenvolvidos pela Prefeitura de Macaé, citamos também os que seguem abaixo<sup>2</sup>, que têm como objetivo a inclusão social do jovem.

Da Secretaria de Ação Social, destacamos os projetos: **Nova Vida**, que tem como objetivo incluir socialmente o jovem na faixa etária de 14 a 17 anos e 11 meses, matriculados na rede regular de ensino e em situação de vulnerabilidade social, com acompanhamento pedagógico e psico-social; **Agente Jovem**, uma parceria entre os governos municipal, estadual e federal, atendendo a jovens de 15 a 17 anos, em situação de vulnerabilidade social e renda familiar de até 3 salários mínimos.

Voltado ao objetivo de desenvolver o processo de iniciação esportiva de criança e adolescente para suprir tempo extra-escolar, o projeto **Pró - Vida Cidadã**, realizado nos bairros Botafogo, Parque Aeroporto e Nova Holanda, atende cerca de 800 crianças e adolescentes. Nas diversas atividades que realiza, há uma fundamentação teórica que aborda questões relativas ao tema cidadania. As crianças são de família em situação de vulnerabilidade social e estudam em um período do dia e, no outro período, participam de diversas ações, que têm como meta a formação de valores e atitudes cidadãs, através de trabalhos sócio-educativos.

Em todo o município, o **ArtLuz**, da Fundação Macaé de Cultura/FMC, atende a 1,3 mil jovens, atuando em cinco núcleos. Tendo como objetivo, promover a inclusão social, de famílias em situação de vulnerabilidade social, oferece aulas de balé clássico, jazz, dança de rua, karatê, canto, violão, flauta doce, capoeira, teatro, papel machê, ginástica, artesanato em mosaico, jiu-jítsu, entre outros. A FMC também mantém o Curso Técnico de Artes Cênicas, criado no ano de 2004, com ênfase em montagem de espetáculo. O número de alunos é em torno de 20 a 30.

Da Secretaria de Trabalho e Renda, citamos o projeto **Programa Macaé de Primeiro Emprego/Projeto Juventude Cidadã**, que visa atender á demanda social de estímulo ao primeiro emprego para o trabalhador de 16 a 24 anos, com qualificação sócio-profissional para o primeiro emprego para o trabalhador de 16 a 24 anos, com qualificação sócio-profissional para o primeiro emprego, sendo uma parceria entre os governos municipal e federal. Outra linha de ação de estímulo ao trabalhador é o **Programa Sem**

---

<sup>2</sup> Fonte: SECOM- Secretaria Municipal de Comunicação Social – Prefeitura Municipal de Macaé



**Fronteiras**, que beneficia os jovens e dá suporte às empresas, enviando-os para o cumprimento da Lei do Aprendiz, criada pelo governo federal, sob o número 10 097/2000. Só o programa “Petrobrás Jovem Aprendiz”, em funcionamento desde 2006, formou, em 2008, cento e cinquenta e dois jovens com idade de 15 a 19 anos.

O cruzamento de dados desses programas e projetos com as entrevistas realizadas com alunos, ex-alunos, professores e lideranças comunitárias permite uma visão acerca dos desdobramentos que tais iniciativas causaram na clientela da Educação Fundamental, do Bairro Nova Holanda.

## **4 - OS REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS, VOLTADAS PARA O MUNDO DO TRABALHO, NO ALUNADO DO BAIRRO NOVA HOLANDA.**

### **4.1 - Considerações iniciais sobre a metodologia de pesquisa**

Nesse estudo específico sobre o Bairro Nova Holanda, pretende-se fazer uma abordagem, não exclusivamente, mas predominantemente qualitativa. E segundo ANDRÉ (2007), um estudo particularizado de determinado local ou situação deve ser usado:

Quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2007: 52).

No que diz respeito à pesquisa sobre as políticas educacionais no bairro Nova Holanda, há um pouco de cada motivação, mas a segunda alternativa é a que mais corresponde aos objetivos do trabalho, ou seja, conhecer o mais profundamente possível o perfil dessa comunidade e analisar o papel das políticas de governo direcionadas a essa população em idade escolar. Ao final, não se pretende apresentar generalizações ou teorias, mas sim entender um caso particular (uma unidade), levando em conta seu contexto, sua complexidade e seu dinamismo próprio. Essa é a base de uma abordagem qualitativa.

A apresentação sobre a história do bairro é pautada em observações, principalmente com representantes da associação de moradores e lideranças locais. Em todas as entrevistas, uma fala comum: embora os moradores do bairro conheçam toda a realidade de progresso e desenvolvimento do município, o comportamento não demonstra vontade de mudança no campo social ou econômico. Comprova-se o que afirma Elias (1994):

Eles podem saber da mudança como um fato, mas a crença nas atitudes e estratégias comportamentais que o acompanham mantém-se inalterada, como um escudo imaginário que as impede de sentir essa mudança... (ELIAS, 1994: 45)

A exposição sobre o perfil social da população é fruto de conversas informais e entrevistas semi-estruturadas com: uma psicóloga que faz parte da equipe do Programa

Saúde da Família no local; uma liderança comunitária que dirige um trabalho esportivo e artístico com adolescentes e jovens; um professor de dança de rua que realiza atividades na redondeza; um pai de ex-aluno de uma escola da Nova Holanda. Fizeram parte do processo de entrevista conceitos relacionados à estigmatização sofrida pelos moradores dessa comunidade e à percepção sobre o interesse dos mesmos por mobilidade ou ascensão social.

No campo mais específico da educação, as entrevistas e contatos foram feitos com uma coordenadora da Escola Técnica Federal, com os atuais e ex-diretores das duas escolas de Ensino Fundamental estudadas (Samuel Brust e Escola dos Pescadores) com um ex-diretor da Escola de Pescadores, com a coordenadora de um curso preparatório para a seleção da Escola Técnica. Também foi ouvido o Poder Público que vem avaliando a necessidade de reestruturação da Escola de Pescadores.

Quanto aos questionários, foram aplicados a onze professores e ex-professores, que respondiam, por escrito, as respostas estruturadas e os comentários livres. O propósito foi verificar a visão dos profissionais da educação sobre a trilogia: aluno/aprendizagem/mundo do trabalho.

Por fim, os 110 questionários aplicados aos alunos concluintes do Ensino Fundamental revelaram as expectativas dos mesmos em termos de profissão e de engajamento nos projetos sociais oferecidos pelo Poder Público. Nesse momento da pesquisa, chamou-me atenção a pergunta de um aluno, feita após a minha apresentação: *Se a senhora mora no Bairro Miramar, por que esse questionário não pode ser feito com alunos do seu bairro? Por que tem que ser com a gente?* Na resposta ao aluno destemido, estava a razão de ser do trabalho: focalizar uma população-alvo que enfrenta dificuldades sociais e econômicas, com seus desdobramentos no campo educacional.

Para estruturarmos didaticamente a exposição do trabalho, as entrevistas e questionários vêm organizados em módulos. São eles: Módulo Aluno, Módulo Profissionais da Educação, Módulo Comunidade e Módulo Poder Público. A escolha de diversos atores se justifica devido à abrangência do tema. A educação envolve fatores pedagógicos e sociais, daí o olhar para a comunidade-bairro.

## Desenho da Pesquisa

### Questionários e entrevistas aplicados aos quatro grupos estudados

Módulo Aluno	-alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; -alunos que já concluíram o Ensino Fundamental
Módulo Profissionais da Educação	-professores atuais; - ex-professores; -diretores atuais; -ex-diretores
Módulo Comunidade	-um diretor da Associação de Moradores; -uma psicóloga que atua no programa Saúde da Família -uma liderança da área de esporte e cultura; -um professor de dança de rua da localidade -um pai de ex-aluno;
Módulo Poder Público	-Coordenadora do programa de seleção para a Escola Técnica Federal e professora da rede municipal; -Coordenação do Grupo de reestruturação da Escola de Pescadores

## 4.2 - Um breve histórico do Bairro Nova Holanda

Fazer um estudo a partir de uma comunidade periférica numa cidade com cerca de 180.000 moradores não deve significar uma visão puramente parcial de uma realidade ampla e complexa, que pode levar a um empobrecimento das conclusões ou da produtividade teórica.

A comunidade da Nova Holanda é paradigmática, à medida que a pesquisa sobre os problemas encontrados, nesse local, aponta para as deficiências na questão das políticas públicas não seguirem um planejamento estratégico, nos municípios onde o crescimento populacional e o desenvolvimento econômico são determinantes. Surgindo no final dos anos 80, a ocupação de terras ao longo do rio Macaé causou estranhamento para ambientalistas e cidadãos em geral, tamanho era o dano à mata nativa, ao rio e à pesca. Pode-se afirmar que as favelas (hoje chamadas de bairro) “Malvinas” e “Nova Holanda” iniciaram um novo ciclo no processo de transformação habitacional e social em Macaé. Mas uma reflexão sobre essa realidade singular sugere uma visão da exclusão social e da violência que se destacam no município como um todo. Nesse sentido, podem ser aqui reproduzidas as palavras de Elias (1994), quando ele afirma que o estudo de um microcosmo pode servir até mesmo de guia para levantamentos no nível macrossociológico:

Grosso modo, a pesquisa indicou que os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis. Não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico (ELIAS, 1994: 16).

O bairro, hoje conhecido como Nova Holanda, possui uma área de 133.000m<sup>2</sup>, cerca de 6.000 moradores, e fica localizado na região nordeste de Macaé. Os residentes ocuparam uma área de preservação ambiental pertencente, até 1969, ao INCRA.

Nesse ano, um médico (que posteriormente se tornou prefeito do município) apresentou-se ao INCRA como “lavrador” e adquiriu parte da “gleba” com a intenção de organizar lotes para serem vendidos, no início da década de 1980. Antes que tal propósito fosse concretizado, a área foi desordenadamente ocupada por famílias que desejavam ter uma casa, ainda que o local não oferecesse infra-estrutura. Até hoje, o esgoto é jogado diretamente no rio Macaé, já que a “Nova Holanda” é cortada pelo mesmo. A água tratada e encanada só chegou em 2008/2009. As ruas, em sua maioria, não têm calçamento e a

iluminação pública é precária. A implantação de uma área de lazer não está nos planos municipais. Essa história do bairro Nova Holanda reproduz a história da periferia das cidades que cresceram sem um planejamento urbano, de forma desordenada, constituindo um universo social pleno de conflito, desigualdades e tensões. Uma das tensões mais significativas é consequência do tráfico de drogas, instalado no local. O silêncio diante dessa realidade é a chave que abre a porta para permanência dos moradores. A facção que domina o bairro em estudo é a mesma que controla o comércio de drogas em mais de 60% do município. Isso demonstra o poder ou a força que tal grupo exerce no local.

Em termos de políticas públicas para educação, o bairro possui duas escolas de Educação Infantil e um CIEP que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos. Os adolescentes da localidade, em sua maioria, frequentam dois colégios próximos ao bairro para continuarem o estudo, a partir do 6º ano: Colégio Municipal Samuel Brust e Escola Municipal de Pescadores. Uma terceira opção é o Colégio Estadual Vanilde Natalino, que tem um número menor de alunos que as escolas municipais mencionadas.

O fato de a Nova Holanda ficar situada após uma das pontes que atravessam o rio Macaé favorece a segregação espacial de modo que os bairros: Malvinas, Nova Malvinas, Nova Esperança e Nova Holanda formam um complexo geográfico e social que denuncia a desigualdade econômica no município. Na margem esquerda do rio que dá o nome à cidade, estão os bairros populares e as favelas com menos de 30 anos de existência. Na margem direita do rio, a Macaé antiga com seus 196 anos de história e uma população mais estabelecida economicamente e mais fixada ao município.

...O Poder Público, seja ele municipal ou estadual, não dá conta de garantir a universalização do acesso à escola nas regiões serrana e na periferia de Macaé, a partir dos 15 anos de idade... (COSTA, 2007: 130)

Tal divisão geográfica traz desdobramentos no campo educacional, pois os colégios com melhor estrutura física, com um corpo docente de maior titulação, com tradição e experiência na área de ensino ficam distantes desses novos complexos populacionais da cidade. Esse ponto deve ser levado em conta, quando se constata que há raríssimos casos de alunos da Nova Holanda que participam do processo seletivo para a Escola Técnica Federal, por exemplo. Um dos grandes entraves para essa não-participação é a distância entre o local de moradia e o colégio.

Considerando um contexto mais amplo, é importante destacar a visão que os munícipes têm acerca dos moradores do bairro em estudo.

Macaé sempre foi considerada como cidade que não discrimina migrante ou visitante, e que não tem o estigma de bairrista. Assim sendo, não se pode afirmar que alguém é discriminado por ter vindo de outro município ou estado. A rejeição a certos grupos sociais ocorre, em geral, por divergência/conflitos no campo moral ou legal.

No caso da Nova Holanda, a noção de anomia está diretamente ligada ao problema do tráfico de drogas. A população desse local não é criticada por ser pobre, mas por viver num lugar onde até a polícia tem medo de entrar. Um exemplo ilustrativo é quando alguém solicita a presença da PM para fazer registro de ocorrência em algum caso de acidente de trânsito. A resposta é recorrente: “nesse bairro, nós só entramos se tivermos, pelo menos, três camburões; e nós só temos um”. O bairro possui pescadores, pedreiros, carroceiros, comerciários, trabalhadores de ramos profissionais que exigem pouca qualificação (mais de 40% dos trabalhadores não têm carteira assinada), mas o que predomina no imaginário popular são os homens violentos, olheiros do tráfico, “mulas” e gerentes de boca, que queimam ônibus, fecham a ponte de entrada do bairro e colocam Macaé como uma das cidades mais violentas do estado.

Ao visitar uma escola de Ensino Fundamental localizada no entorno da Nova Holanda, dirigi-me à coordenadora do turno e perguntei: Essa escola tem alunos da Nova Holanda? A resposta foi tão rápida, quanto espontânea: “Infelizmente tem”. Tal frase demonstra a existência de uma onda de estigmatização que não tem uma base racional, mas que traduz uma visão de que o aluno oriundo dessa localidade possui um valor humano inferior. Os próprios alunos do bairro, quando interrogados sobre o local de moradia, se envergonham de revelar o nome Nova Holanda, como se tal fato fosse uma desonra. É comum uma turma inteira rir, quando um colega da classe diz que mora no bairro em estudo. Apresentar-se como aluno desse local é, para muitos, dizer-se indigno, desordeiro, incapaz.

Em suma, para os que não pertencem à comunidade, morar na Nova Holanda pode levar a um efeito paralisante. Os de fora vêem os moradores do bairro como pessoas que não têm interesse para o estudo ou para mobilidade social: “são pessoas acomodadas ao baixo padrão de vida”, afirma uma professora entrevistada. Ocorre o que, no dizer de Elias (1994) pode ser chamado de estigmatização:

A estigmatização pode surtir um efeito paralisante nos grupos de menor poder. Embora sejam necessárias outras fontes de superioridade de forças para manter a capacidade de estigmatizar, os rótulos são uma arma nada insignificante nas tensões e conflitos ligados ao equilíbrio de poder (ELIAS, 1994: 27).

Na prática, aqueles que materializam os estereótipos em relação aos moradores da Nova Holanda têm uma postura de não-envolvimento com os problemas da comunidade. Eis um exemplo que demonstra esse “comportamento”: Uma professora de Educação Infantil do CIEP Nova Holanda repreende um aluno, deixando-o sem recreio. A mãe da criança, uma ex-presidiária, decide agredir fisicamente essa professora, na saída da aula, deixando-a derrubada na calçada, em frente ao colégio. Quando a professora pergunta ao guarda municipal, que organiza a travessia dos alunos, por que ele não prestou socorro a ela, a resposta é direta: “meu serviço é cuidar do trânsito na rua e a senhora ficou caída na calçada”.

Não se envolver significa estar livre do compromisso de denunciar injustiças ou praticar atos de solidariedade, já que isso significa optar por um lado, tomar posição e assumir as conseqüências. Neste mesmo sentido, além do não-envolvimento, outra reação comum é a assimilação dos desvios comportamentais impostos por certos grupos. Um exemplo que concretiza tal situação é quando agentes do tráfico exigem que as aulas, numa escola da localidade, acabem mais cedo, para eles usarem a quadra esportiva. Isso acaba se tornando uma situação corriqueira, como se o “direito” ao lazer de alguns pudesse impedir o direito de estudar de outros.

Esses tipos de relações sociais têm uma dinâmica própria que só pode se efetivar com a prática de um código de silêncio. É como que uma forma de sobrevivência diante de intimidações explícitas ou implícitas.

De um modo geral, a pesquisa sobre o bairro Nova Holanda indicou que os problemas constatados nesse microcosmo são representativos de problemas que existem em larga escala na cidade ou até mesmo no país. O que mais interessa destacar é a insuficiência de políticas públicas, nas áreas da saúde (o bairro é atendido com o programa “Saúde da Família”), educação (só há escolas para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil), Promoção Social (desenvolve o projeto de recreação Pró - Vida com crianças e adolescentes) e infra-estrutura a água encanada só foi colocada em 2008/2009, ausência de rede de esgoto).

Um relatório organizado por 40 jovens da comunidade Nova Holanda, durante um encontro da Agenda 21, apresenta sugestões para alguns problemas do bairro, destacando



os problemas mais graves: falta de água, poluição do rio, número insuficiente de ônibus, falta de policiamento, carência de moradias decentes, falta de oportunidades de trabalho e lazer para os jovens, falta de pavimentação e abusos dos setores do tráfico. Para cada problema relatado, os jovens apontaram soluções que se encontram no anexo 1 desse trabalho.

Esse relato e tantos outros que reivindicam ações governamentais para o bairro são frutos de um trabalho que envolve associações de moradores e igrejas em contato com alguns representantes do Poder Público Municipal. Percebe-se que o item número seis insiste na questão da qualificação profissional para jovens de forma “atraente” e os grupos que tiveram outras temáticas também comentaram a preocupação com a juventude, mas nem tudo foi aqui transcrito. A associação de moradores sempre encaminha solicitações de melhoria aos órgãos governamentais e até mesmo denúncias ao Ministério Público, pedindo a intervenção do mesmo nas questões sociais e ambientais. As respostas têm sido lentas e insuficientes. A Prefeitura alega que não tem autorização de certos órgãos ambientais para realizar obras na área.

No que diz respeito ao perfil populacional, a Nova Holanda está numa área residencial que: possui um dos maiores índices de residentes com deficiência física ou mental do município; possui um elevado índice de moradores pardos ou negros; possui cerca de 33% da população recebendo de um a dois salários mínimos e 18% recebendo até 1(um) salário mínimo.

### **4.3 – Pesquisa de campo em quatro módulos**

#### **4.3.1 Módulo Comunidade**

Esse módulo da pesquisa de campo, que se estrutura a partir de cinco entrevistas com um pai de aluno, um diretor da Associação de Moradores, um agente de saúde mental, um professor de dança e o presidente de uma ONG, pretende fazer uma abordagem sociocultural dos moradores do bairro.

Numa perspectiva mais descritiva do que analítica, os depoimentos, as vivências e as visões das entrevistas apresentam-se com mais pontos de convergência do que divergências. Todas as falas relatam que os casos de superação do imobilismo social e dos comportamentos anômicos são raros. Alguns jovens que atingiram um nível de escolaridade maior ou conseguiram uma qualificação profissional representam uma

exceção. E esses jovens progrediram muito mais por conta de um esforço pessoal e familiar do que, propriamente, por oportunidades criadas pelas políticas públicas municipais.

Também um ponto comum das declarações é que nenhum dos entrevistados consegue ver a “luz no fim do túnel”, pelo menos, a curto e médio prazos.

Por fim, fica a compreensão de que os moradores da Nova Holanda vivem um processo educativo em que disposições, percepções, valores e ações estruturam uma cultura permeada de negativismo, desconfiança e apatia. No dizer de Elias (1994), esses cidadãos podem ser reconhecidos como *outsiders*, ou seja, no imaginário coletivo eles são naturalmente excluídos e diferenciados da sociedade em geral:

A estigmatização como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão- o preconceito-que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsider (ELIAS, 1994: 35).

Entendendo que o foco da pesquisa é a questão das políticas públicas municipais e das expectativas do alunado do Ensino Fundamental, não se pode esquecer que as expectativas profissionais do jovem estão vinculadas a diversas dimensões de vida, inclusive o ambiente familiar, comunitário e social, que será abordado nesse módulo.

Foram respeitadas as falas das entrevistas e transcritas de forma integral. A entrevista não se pautou em perguntas, mas em tópicos que o respondente poderia abordar livremente. De uma maneira geral, os tópicos motivadores diziam respeito aos valores vivenciados pela comunidade e às ações governamentais no local.

## **Entrevistado 1**

### IDENTIFICAÇÃO:

Diretor da Associação de Moradores, aposentado da Marinha, mecânico, estudioso da história do bairro. Luta pela anistia dos militares que não aceitaram o Golpe de 1964, e atua como liderança religiosa evangélica.

## VIVÊNCIA SOCIAL DA COMUNIDADE NOVA HOLANDA

*“A área da Nova Holanda foi ocupada, não foi invadida. Se fosse invasão seria com arma e violência. Aqui não foi assim. A terra foi subdividida, sublocada, vendida e revendida. É preciso conhecer a história do bairro para viver como cidadão. Pois cidadão não é só ter certidão de nascimento. É também saber que o nosso município é rico em tudo e nem todos desfrutam.*

*O direito à educação, por exemplo, está previsto na Constituição, mas isso não basta. O Estado se omite muitas vezes. Aqui na Nova Holanda existe a síndrome do 6º ano, quando muitos estudantes evadem. O CRIAM está cheio de adolescentes da Nova Holanda, Nova Esperança, Fronteira e Barra, porque os alunos têm deficiência, baixa auto-estima, não acreditam no futuro, não acreditam nessa escola que não tem atrativo algum. Algumas vezes, o potencial dos alunos é levado só para a informática. E acham, em Macaé, que o jovem só deve ser preparado para a área do petróleo: quem está fora do petróleo, está fora de tudo. Uma vez fiz um curso profissionalizante e foi uma decepção...*

*A minha filha, que morreu de acidente há poucos meses, estudou em colégio municipal da localidade, depois cursou Química que também atende à área petrolífera, mas esse caso é raro aqui. Em geral, o aluno não chega ao Ensino Médio.*

*Houve um prefeito que visitava as escolas, fazia palestras para alunos, pais e professores, estimulando o crescimento pessoal, mas isso não é comum. Quanto aos professores, alguns são 10; porém o discurso da maioria é cheio de boas intenções. Só que o inferno também está cheio de pessoas de boas intenções. Na parte da formação profissional, eles deixam a desejar. Sai da escola uma massa de adolescentes ou jovens, sem condições de competir no mercado de trabalho. Além dessa deficiência, a escola não tem uma metodologia voltada para a auto-estima, para uma nova mentalidade que trabalhe o aluno como ser humano. Ainda usam a punição para fazer o aluno entrar nos trilhos.*

*A associação está se organizando para dar cursos profissionalizantes, já que o governo deixa a desejar.*

*Por outro lado, só se progride se a família tiver uma boa influência sobre os filhos. O pai que fala de trabalho com o filho exerce um papel positivo. Mas é preciso começar cedo, antes dos 7 anos, caso contrário, fica difícil. Às vezes converso com jovens que estão no tráfico, para procurarem estudo e eles respondem: “não quero fazer curso, já trabalho na boca, ganho R\$600,00 por mês”. Esses se desviaram lá atrás.*

*A FAETEC nunca fez um trabalho na Nova Holanda e nós já oferecemos o espaço da associação. Só que eles preferiram ficar num lugar mais longe. Já estou cansado de acionar o Ministério Público, sem sucesso. As Igrejas é que ainda fazem umas atividades e dinâmicas. E, assim, os adolescentes – que não aceitam conversas demagógicas – ficam soltos. Mas eu não paro de lutar, porque nós somos patrimônio vivo da humanidade.*

OBS: Durante a entrevista, entra na Associação uma mulher grávida, descalça, de short, pedindo dinheiro de passagem para ir até o Centro de Saúde, conversar com um médico sobre a possibilidade de fazer uma “ligadura de trompas”, pois ela já possuía 08 filhos.

## **Entrevistado 2**

### IDENTIFICAÇÃO

Psicóloga, atua no Programa de atenção básica (Programa de Saúde da Família) há 04 anos. Faz visitas às famílias e oficinas em grupo. Atua em uma equipe multidisciplinar.

### PERFIL PSICOSSOCIAL DA COMUNIDADE

*Todo processo de mudança é lento e na Nova Holanda não é diferente: poucos respondem, mas algumas pequenas melhorias são observadas como, por exemplo, no vestir e no falar. Quem trabalha nessas áreas deve ouvir mais do que palestrar.*

*Nesses locais, há violência de todas as formas, a começar pelo ambiente sem condições, sem beleza, com muita coisa a ser construída.*

*Quando um profissional lida com pessoas que lutam pela sobrevivência, a cada dia, precisa aprender com eles, pois são cidadãos muito machucados que não têm os mesmos valores considerados “padrão”. Não trabalhamos diretamente com adolescentes ou jovens estudantes, mas sim com a família, em geral. Só que essa família vive num ambiente de medo por conta do tráfico e da violência e isso forma um ambiente cultural, em que as pessoas não acreditam em mais nada, muito menos na possibilidade de construção de algo positivo.*

*Eles acabam se adaptando forçosamente às regras da comunidade, como o silêncio diante dos desvios comportamentais.*

*Meu trabalho como agente de saúde mental é difícil, na busca de transformação, pois as condições econômicas e sociais acabam determinando a falta de expectativas e sonhos. A indiferença é forte. É como se eles desistissem de lutar e quisessem só sobreviver. Muitas vezes eu me frustrro, mas acredito que a tendência do ser humano é sempre o crescimento. Gosto de trabalhar em comunidade e pretendo continuar até quando o Poder Executivo mantiver o programa. Mas sei que quem nasceu ali (no bairro) e ouve muitas promessas, desconhece muitos direitos, não têm uma vivência coletiva... fica com dificuldade para lutar.*

### **Entrevistado 3**

#### IDENTIFICAÇÃO

Pedreiro, 56 anos. Morou 17 anos na Nova Holanda. Teve dois filhos que estudaram em escolas do bairro até o 5º ano. A partir do 6º ano, colocava os filhos em colégios do centro da cidade para que eles ficassem num ambiente melhor.

#### VISÃO SOBRE OS ADOLESCENTES DA NOVA HOLANDA

Reconhece que são pouquíssimos os adolescentes e jovens bem sucedidos que atingem o Ensino Médio. Acha que as influências negativas não são conseqüências diretas da pobreza: *“A pobreza em si não leva à violência. As influências negativas são muitas. Como por exemplo: a família que não orienta, as más companhias que estão sempre presentes e as facilidades que o Estatuto da Criança apresenta. Lembro-me de uma jovem que passou três dias fora de casa e, na volta levou umas chineladas da mãe. O Conselho Tutelar repreendeu a mãe e encheu de razão a filha.*

*Na minha opinião, os jovens devem ter compromissos e começar a trabalhar cedo, participar de projetos sobre meio ambiente e cidadania. E isso é pouco oferecido.”*

#### RARÍSSIMOS EXEMPLOS DE JOVENS BEM-SUCEDIDOS

*1) Minha filha “x” estudou as séries iniciais na Nova Holanda e concluiu os estudos na cidade. Kursou Recursos Humanos na Estácio de Sá e hoje trabalha com resgate de jovens que estão no mundo das drogas.*

2) “y” fez Petróleo e Gás, mas morreu recentemente, com 21 anos, num acidente de carro.

3) Meu filho “z” estudou Técnico em Eletrônica e destaca-se na área profissional.

Mas esses casos são exceções, se tivessem continuado a segunda parte do Ensino Fundamental na Nova Holanda, eu não sei o que seria.

#### **Entrevistado 4**

##### IDENTIFICAÇÃO

Liderança da localidade como presidente da agremiação carnavalesca Unidos dos estudantes. Morador das adjacências da Nova Holanda desde 1977. Não chegou a concluir o Ensino Médio. Organiza, durante o ano, atividades esportivas e recreativas na quadra do bloco carnavalesco. Considera que esta é uma forma de enfrentar o ambiente hostil, “onde o jovem só chega, no máximo, ao Ensino Médio”.

##### ATUAÇÃO DA PREFEITURA NA LOCALIDADE

*“Uma vez ou outra a prefeitura promove um trabalho de artesanato na comunidade, mas não é um trabalho constante. Nunca vi nada permanente nesse sentido. Até a gente que faz um projeto com cinquenta adolescentes, envolvendo música e esporte, fica sem apoio ao Poder Público.*

*Nesse mês (novembro -2009) a Secretaria de Promoção Social vai mandar um ônibus nos dias 26,27 e 28 para fazer umas atividades com famílias carentes. Mas não há qualquer ação de uma ou outra secretaria, beneficiando os jovens com cursos profissionalizantes. Um outro ônibus, como esse que vem em novembro, só esteve aqui há cinco anos atrás. Já vi jovens, que acompanhei desde criança acabarem mortos no crime, sem oportunidade de se desenvolverem.”*

##### A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO COMUNITÁRIO

*“Eu mantenho atividades musicais e esportivas o ano inteiro. Temos uma bateria mirim que é permanente, assim eles não têm tempo de se “misturar” com o que não presta. Só dou folga na 2ª feira. Elas são pessoas boas, só precisam de oportunidade. Muitos*

*meninos e meninas têm interesse de fazer alguma coisa. Eles dizem: Ah, não tenho nada para fazer! Por outro lado, não conseguimos que a Prefeitura mande profissionais para dar aula de instrumentos musicais.*

*Uma vez por semana, saímos para um bairro e mostramos nosso trabalho. Estou tentando montar também grupo de capoeira. A realidade da educação aqui é difícil: eu tinha adolescente de 13 anos, no projeto, que não escrevia nem o próprio nome. Saiu da escola e teve que sair também do projeto, pois só aceitamos estudantes. Sobre a participação de jovens ou adolescentes da Nova Holanda, nas nossas atividades, ainda é muito reduzida.”*

## **Entrevistado 5**

### IDENTIFICAÇÃO

Jovem de 20 anos, morador da Fronteira, estudou desde a Educação Infantil em escolas municipais de bairros adjacentes à Nova Holanda. Coursou dança no Projeto ArtLuz da Secretaria de Cultura, estudou basquete num programa esportivo municipal e participou também do Projeto Nova Vida, vinculado à Secretaria Municipal de Promoção Social. Aperfeiçoou-se como professor de dança de rua e obteve o registro no Sindicato da categoria no Rio de Janeiro. Seu primeiro emprego foi no próprio projeto Art Luz, que atende a adolescentes da Fronteira, Barra e Nova Holanda.

### EXPERIÊNCIA NO MUNDO DA DANÇA NA PERIFERIA

*“Sempre me interessei por essa área e quando fiz cursos especializados no Rio, a minha família bancou com os próprios recursos. São cinco filhos em casa e o salário que nos sustentou foi o de ajudante de cozinha”.*

*Foi a partir da entrada no projeto que eu construí um novo ciclo da vida. Em termos psicológicos, emocionais e físicos. Eu me formei como pessoa, pois o mundo da cultura se opõe ao mundo das drogas. Alguns conhecidos meus foram para o rumo errado e voltaram para o bem: nós conseguimos tirá-los das drogas. Outros morreram.*

*A participação nesse trabalho artístico ainda é pequena, pois algumas famílias têm preconceito e alguns jovens não se interessam. Da Nova Holanda, só temos 1 aluno no curso de dança esse ano. Parece que essa não é a realidade deles.”*

## PLANOS PARA O FUTURO

*Acumulei muitas realizações na área da dança. A conquista mais importante foi em 2008, no Festival de Joinville, quando o ArtLuz ficou em 2º lugar. Mas eu busco também uma carreira técnica offshore, pois quando o corpo disser: chega, o cérebro pode funcionar com outro tipo de trabalho. Sei que o meu exemplo é uma exceção para quem mora na periferia de Macaé.*

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS FALAS DAS LIDERANÇAS

Cabe esclarecer que, durante as entrevistas, os informantes abordavam assuntos diversos relacionados a itens que não diziam respeito ao eixo temático da entrevista. Tais pontos não foram aqui transcritos, para garantia da unidade do assunto central. Alguns preferiram escrever as respostas, outros responderam oralmente, mas a integridade das falas ficou garantida, no que diz respeito ao objeto de estudo do nosso trabalho. De qualquer forma, a maior contribuição que as entrevistas sobre a Nova Holanda proporcionaram foi a possibilidade de ter o bairro como referência para a seguinte visão: as lideranças têm um olhar homogeneizado sobre os moradores. O diretor da associação, o psicólogo, os agentes culturais... não apontam as diferenças nas análises do comportamento da população. Os aspectos negativos são superestimados, reforçando estereótipos e estigmatizações.

### **4.3.2 Módulo Profissionais da Educação**

#### **Professores da Rede Municipal que atuam ou atuaram com alunos da Nova Holanda**

As tabelas produzidas com base nas respostas dos professores da rede municipal de Macaé, que atuam ou atuaram com alunos da Nova Holanda, foram compostas em três níveis; o projeto educacional das escolas e o mundo do trabalho; expectativas do professor em relação ao aluno; sugestões e propostas para aprimoramento dos projetos educacionais. Com essas subdivisões, foram compilados os destaques das respostas. Esse é um dos motivos por que não colocamos todos os itens do questionário para a formação das tabelas. Além disso, algumas perguntas com conteúdo semelhante foram condensadas.



Os professores entrevistados possuem um tempo de trabalho – na rede municipal e na localidade pesquisada – que varia de 03 a 19 anos. Essa escolha se deu justamente para que haja uma visão da realidade mais abrangente, em termos de tempo de serviço.

Quanto à formação, foi verificado que metade dos entrevistados tem pós-graduação na área educacional. Alguns professores responderam às perguntas em casa e devolveram no dia seguinte, porém a maioria dos docentes respondeu à pesquisa na sala dos professores, no horário do recreio ou de aulas vagas.

Na observação e nas conversas informais, pude verificar que os professores de fora do município têm uma visão genérica e vaga sobre a realidade local. Chegam à escola, dão suas aulas, e pegam o ônibus de volta para cidade de origem, na própria rodovia que corta os bairros, onde a comunidade pesquisada estuda. Tal postura é criticada por alguns professores que consideram que quem é de Macaé tem mais motivação para se envolver com os assuntos do município. As escolas que ficam às margens da Rodovia Amaral Peixoto, onde está o Bairro Nova Holanda, chegam a ter 70% de professores que moram fora do município. Esse fato pode ser significativo quando se pretende incluir a realidade municipal no contexto pedagógico.

O que se destaca nessa parte do trabalho é a predominância de um pensamento que confirma que o esforço da coordenação pedagógica na elaboração dos projetos e a troca de idéias entre os professores parecem não ter efeito positivo sobre os alunos, no que tange à conscientização para a cidadania e à qualificação no mundo do trabalho.

A tabela 7, apresentada a seguir, está associada à relação do projeto educacional da escola e a percepção sobre o mundo do trabalho. Não se trata aqui de se verificar se o colégio possui uma proposta de qualificação para o trabalho (o Ensino Fundamental não tem essa finalidade), mas sim sobre a conscientização para a necessidade de se valorizar a mão de obra qualificada, numa cidade em pleno desenvolvimento industrial.

Por outro lado, o primeiro passo para um caminho profissionalizante é uma sólida formação acadêmica, em que a escrita, a interpretação de textos e a capacidade de resolver problemas sejam consideradas básicas. Nesse sentido, o questionário pergunta se existe um planejamento elaborado de forma coletiva, engajada e voltado para as questões relativas ao trabalho. Outra questão abordada na tabela 1 é a expectativa do professor em relação aos alunos. O que se observou, na conversa informal com os professores, é que eles não acreditam no potencial pedagógico dos alunos, uns dizem que a escola para aquele alunado é um “sei lá o quê”, outros acham que a auto-estima dos escolares é tão baixa que eles nem sabem que podem se desenvolver intelectual e socialmente. Essa postura é chamada por

Elias (1994:30) como materialização dos estereótipos: *Verifica-se que as crianças marginalizadas são mais propensas à agressividade e, em certo sentido, materializam os estereótipos que lhes são atribuídos até certo ponto.* A análise do projeto pedagógico das escolas é o instrumento central da tabela, a seguir.

**TABELA 7- O projeto educacional das escolas e o mundo do trabalho**

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>EM PARTE</b>
1-O projeto educacional das escolas considera a realidade do município e a demanda por qualificação profissional	10	1	X
2- Existe troca de idéias e experiências de modo a viabilizar e aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos	9	X	2
3-As disciplinas despertam os alunos para o mundo do trabalho	4	2	5
4- A escola tem projetos voltados para a cidadania ” socioambiental...”	9	X	2
5- A falta de limites e de base prejudicam a aprendizagem	9	X	2

Fonte: levantamento próprio

Da mesma forma que a tabela sobre o projeto educacional, a tabela 8 aponta para as dificuldades que os professores têm de reconhecer que os alunos apresentam diversos graus de interesse. A afirmação repetida até a exaustão: “eles não têm interesse por nada” encobre realidades diferenciadas, que não são estudadas de modo a resguardar as individualidades. Alguns professores só enxergam nos alunos defeitos de caráter, outros contextualizam o problema e consideram a influência de um ambiente social que “empurra” o aluno para a acomodação ou a marginalidade. Nesse sentido, quando as respostas parecerem contraditórias, atribua-se ao fato de que o corpo docente está dividido, quando se trata de estigmatizar os alunos. Há os que apostam no trabalho, mesmo sabendo que os resultados deixarão a desejar. E há os que não acreditam em mais nada. Outros abandonam as escolas afirmando que é “perda de tempo tentar alguma coisa com essa clientela”. Enfim, esta tabela está pautada na dimensão que expressa expectativas do professor em relação ao aluno.

#### **Análise dos dados da Tabela 7:**

Considerando o alto índice de respostas positivas na tabela 7, pode-se constatar que a Direção, a Coordenação e o corpo docente das escolas pesquisadas procuram planejar um trabalho que considera a realidade municipal. Por outro lado, o mesmo quantitativo de professores que afirma que a escola tem propostas elaboradas coletivamente, critica os alunos por não assimilarem o que lhes é apresentado. Tal contraste demonstra que as discussões de planejamento não partem do perfil do alunado em questão. As variáveis: projeto pedagógico, entrosamento dos professores e interesse dos alunos indicaram que esses três elementos não formam uma unidade, já que a terceira variável não é levada em conta como fator determinante do processo. Por se tratar de uma pesquisa nas últimas séries do Ensino Fundamental, em que cada professor possui 2,3 ou 4 turmas, as considerações feitas pelo corpo docente registram que, ao final de nove anos de escolaridade, faltou empatia na relação professor/aluno. Quando um professor afirma que, para o discente, a escola significa “sei lá o quê”, ele está explicitando a dificuldade não só do aluno em definir o papel do colégio. O professor também está dizendo que a educação para ele é “sei lá o quê”.

**TABELA 8 – Expectativas do professor em relação ao aluno**

	<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<i>EM PARTE</i>
1-Incentiva os alunos para que façam cursos técnicos (palestras, encontros...)	3	2	6
2- Motiva devidamente o aluno quanto à demanda por mão de obra especializada no município	4	2	5
3- Vê interesse dos alunos no estudo para crescimento pessoal e profissional	4	3	4
4- Considerar que os alunos não têm perspectivas, são apáticos, sem vontade, sem sonhos...	4	4	3
5- Afirma que os alunos só acumulam perdas: família, econômicas, sociais... são frutos do contexto	2	X	8

Fonte: levantamento próprio

**Análise dos dados da Tabela 8:**

Se a tabela 7 demonstra que teoricamente a proposta de trabalho escolar está elaborada, a tabela 8 registra que, na prática a implementação das idéias divide o corpo docente. Claramente, três concepções distintas: os que vêem interesse da maioria dos alunos pelo estudo e incentivam o crescimento dos mesmos (35%), os que não acreditam e não investem no aluno (30%), os que desenvolvem um trabalho parcialmente (35%). Diante de um quadro de opiniões tão dividido percentualmente o que parece prevalecer é um sentido de negatividade no ambiente escolar. Nas conversas na sala dos professores, os que primeiro tomam a palavra são aqueles que têm a resposta pronta: “a escola é ótima, os professores são ótimos, os alunos é que não querem nada, não têm interesse”. “Quase nenhum aluno passa para a Escola Técnica Federal”, “Poucas famílias estimulam seus filhos”, “Eles são carentes de sonhos, não querem ascender socialmente. Incentivo, vontade, determinação, consciência para o mundo do trabalho são coisas raras...” O depoimento dessa professora ratifica que o conceito de anomia está presente na visão dos que fazem uma análise crítica da situação local. Elias (1994) considera que:

A anomia talvez seja a censura mais freqüente a lhes ser feita; repetidamente, constata-se que eles são vistos pelos grupos estabelecidos como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros (ELIAS, 1994: 27).

Por outro lado, as vozes que saem em defesa da continuidade de um trabalho emancipador afirmam: “Eles não têm nada, falta é oportunidade”, “Há uma destruição de valores, é preciso fazê-los acreditar no estudo e reformular idéias”.

Quando a linha teórica da pesquisa de campo foi construída não se cogitava levantar propostas e sugestões para melhoria do trabalho pedagógico. Mas como o questionário abriu espaço para observações livres, muitas idéias foram recorrentes, no sentido de apontar saídas para o problema levantado.

É possível entender tal questão porque as duas principais escolas pesquisadas: C.M.Samuel Brust e E. dos Pescadores apresentam debilidades, no que diz respeito ao foco do estudo. A Direção do C.M. Samuel Brust reconhece que não consegue apontar caminhos para o mundo do trabalho. E a Escola de Pescadores admite que os alunos não se identificam com a proposta profissionalizante do colégio. Houve um caso bem representativo dessa realidade, quando um aluno passou na prova de seleção da Escola Técnica Federal, mas havia perdido na disciplina “Navegação”, no 9º ano na Escola dos Pescadores. A mãe do aluno me disse que ele odiava as aulas de navegação. O fato de os professores apontarem novos caminhos já responde à pergunta central do nosso estudo: as

políticas públicas da rede municipal de ensino atendem à demanda profissional do município e às expectativas dos estudantes? As propostas dos professores afirmam que não, conforme a tabela demonstra:

**TABELA 9- Sugestões dos professores das E. Samuel Brust e Pescadores para aprimoramento dos projetos educacionais**

1-Mais capacitação dos profissionais da educação, preparando os para a realidade do município	3
2-Envolvimento maior dos pais alunos nos projetos	1
3-Direcionamento melhor do conteúdo das disciplinas e das estratégias de trabalho	1
4-Incentivo a um melhor entrosamento entre os docentes	2
5-Melhoria na oferta de material pedagógico: recursos didáticos e tecnológicos	2
6-Não deram sugestão	2

Fonte: levantamento próprio

#### **Análise dos dados da Tabela 9:**

Diferentemente das duas tabelas anteriores, a tabela 9 corresponde não a uma pergunta específica dentre oito formuladas no questionário.

A terceira tabela enumera as observações livres, não-direcionadas. Cada professor registrou uma sugestão ou opinião em relação ao assunto estudado. É nesse contexto que se pode observar que há uma certa cobrança para que a Secretaria de Educação assuma o papel de preparar o professorado para essa realidade tão complexa que envolve: escola, comunidade local e sociedade em geral. Eles pedem mais “capacitação”, melhores recursos didáticos e mais oportunidades de encontros para planejamento, entre os professores.

As propostas feitas pontuam duas classificações de postura profissional: alguns jogam a responsabilidade pelo bom desempenho do trabalho às instâncias superiores como Coordenação pedagógica / Secretaria de Educação. Outros consideram que os professores da própria escola devem se envolver mais “com a diversidade de agentes que existem na escola”. Destaque-se também que as sugestões apresentadas não são excludentes, elas se complementam e abrem um leque de possibilidades: poder público/comunidade escolar/comunidade local participando do processo. Na realidade, as propostas apontam para um redimensionamento do projeto educacional citado na tabela 7.

#### **Diretores que atuam ou atuaram nas escolas pesquisadas**

Esse módulo, com depoimento dos diretores e ex-diretores das escolas locais, constitui a dimensão institucional da pesquisa de campo que se complementa com dados documentais e estatísticos.

O enfoque que os entrevistados deram ao problema tem um ponto comum. Todos abordaram o funcionamento interno das escolas, sem destacar a relação da escola com a política de governo de uma forma mais geral. O fato de o diretor da rede municipal ser cargo de confiança e estar sob controle direto da Secretaria de Educação dificulta uma análise mais crítica do dirigente em relação às políticas municipais.

Por outro lado, a exposição do ex-diretor é mais contundente, no sentido de que ele não depende mais do cargo e pode se expor livremente.

Em geral, todos reconhecem debilidades no funcionamento das escolas. Em uma delas, um diretor disse que está sem orientador pedagógico, por isso colocou uma psicóloga para exercer tal função. Assim, eles vão remediando os problemas e contornando as dificuldades. Informalmente, todos falaram que a indisciplina, a violência, as pichações contribuem para que o ambiente acadêmico não seja o mais adequado. É relevante também a crítica recorrente que é feita à falta de boa vontade de alguns professores e à postura arredia de certos docentes para com os alunos. Por razões éticas, não transcrevi situações retratadas pelos dirigentes.

## **Depoimentos**

### **Diretor 1**

*Vejo a escola de Pescadores como espaço positivo para resgate da identidade do município, por meio da pesca. Sei que a escola precisa de adaptações e ajustes, mas o fato de ela ser de tempo integral é muito importante, pois os pais não querem seus filhos na rua em situação de risco. Além disso, a escola ensina o aluno a mexer com instrumentos e ferramentas que podem ser utilizadas em outras profissões. Ele sai com uma visão maior das coisas. Estamos desenvolvendo um projeto para traçar um perfil do aluno, da família e do bairro.*

### **Diretor 2**

*Trabalho com alunos das séries iniciais e procuro valorizar o gosto que alguns têm pela música. Temos um maestro na escola que formou um coral com mais de vinte crianças e a auto-estima delas melhorou muito. Um aluno que servia ao tráfico, ficando o dia todo com um “radinho” para passar informações à boca de fumo, entrou para o coral. Certo dia o pai dele foi à escola saber o que estava acontecendo, ou seja, se o filho estava mesmo indo para os ensaios ou se estava trabalhando para o “movimento”.*

*Expliquei ao pai que o menino havia largado a boca e estava fazendo questão de ir a todas as apresentações. O coral tem trinta integrantes e só vinte e um uniformes, por isso faço rodízio de participantes, mas esse aluno não abre mão de comparecer sempre aos eventos.*

### **Diretor 3**

*Aqui na escola, estamos trabalhando com um projeto de leitura para estimular os alunos a lerem e escreverem mais. As dificuldades são muitas, pois eles precisam aprender a ouvir, em primeiro lugar. Vamos aplicar um questionário detalhado para levantar a visão que eles têm do bairro, da escola e da família. Vamos traçar uma “identidade” do alunado. Eles participam pouco de certas atividades, como por exemplo, a prova de seleção para Escola Técnica. Agora pretendemos motivá-los mais para isso. Há muito problema de baixa AUTO-ESTIMA. Eu procuro fazer com que eles próprios enfrentem as questões do dia-a-dia da escola. Se uma turma vem reclamar de um professor eu digo que eles é que precisam dialogar diretamente com o professor. E assim, vamos exigindo mais responsabilidade deles. Esse ano, vamos organizar um concurso da Beleza Negra. É uma forma de trabalhar a auto-estima dos alunos.*

### **Diretor 4**

*Trabalhou na EP durante 03 anos: 01 como coordenador das Oficinas Interativas e 02 como diretor geral. Faz Pós-Graduação em Afrocartografias (em andamento).*

### **DIFICULDADES QUE ENCONTROU NO TRABALHO**

*As dificuldades foram muitas, vou relacionar as principais:*

- a) *Em relação à comunidade. Receberam-me muito bem, e sempre tive uma ótima relação com os responsáveis dos alunos e alunos do EJA. Muitas vezes estes me solicitavam auxílio em questões familiares bem complicadas, que por vezes me fizeram pensar sobre a importância do colégio na vida daquelas pessoas, carentes de quase tudo. As situações mais complicadas que enfrentei nesse aspecto foi em relação aos alunos que se envolviam com o crime, especialmente o tráfico de drogas e a grande dificuldade de alunos com déficit de atenção, que em alguns se manifestavam através de carência afetiva e em outros se traduzia em agressividade. A ausência dos pais, normalmente, compareciam sempre os mesmos pais (poucos).*
- b) *Em relação à prefeitura é irritante a inércia desta em fazer com que os problemas da escola não extrapolassem seus muros. Quando algum problema em relatado à SEMED, esta apenas dizia que não podia fazer nada e tudo deveria ficar como está. Os funcionários da SEMED não compreendiam a escola e não faziam a menor questão de mudar isso.*
- c) *Outro grave problema dizia respeito à estrutura física. Em primeiro lugar, o colégio foi construído em cima do pontal, o que é um contra-senso, do ponto de vista ambiental. Confesso que durante o dia de conscientização do pontal, evento do qual a escola era anfitriã, eu ficava bastante constrangido. Voltando a questão da estrutura física, o prédio não tinha a menor condição de uso, completamente deteriorado, oferecendo risco à saúde de todos devido às condições de banheiros e da cozinha. Quando chovia (mesmo pouco) não havia condições de ter aula devido à quantidade de goteiras. Após a entrega do prédio novo, muitos problemas foram sanados, entretanto, a obra se arrastou durante dois anos, a passos de tartaruga, o que stressou a todos, inclusive a mim e a Sandra (diretora adjunta) que muitas vezes pagamos do nosso bolso diversas obras, tal como o calçamento em volta da escola, e a reforma dos vestiários. Outro grave problema foi em relação à fossa da escola, que foi projetada para atender a poucos alunos, e naquele momento atendia a pelo menos cinco vezes a sua capacidade máxima. Isso gerava grandes transtornos, uma vez que essa era localizada dentro do refeitório, e toda semana transbordava, gerando uma situação insustentável, vergonhosa. Apesar dos nossos inúmeros pedidos para a construção de uma fossa nova, nossa solicitação só foi atendida no final de 2008, depois da mobilização dos pais.*



- d) *Em relação a UFRJ, esta em muitos momentos se mostrava uma grande parceira, entretanto em outros se mostrava um transtorno. Retirava a autonomia pedagógica da escola em prol de um projeto que ninguém conhecia, era quase um jargão utilizar a palavra “projeto”. A universidade dizia poder fazer qualquer coisa na escola devido à autonomia universitária garantida constitucionalmente. Infelizmente isso fazia com que absurdos fossem aceitos... com, a postura nada profissional na relação com os alunos. Outro problema também era a ausência da coordenação da UFRJ, o que fez com que Sr. Fernando Amorim ganhasse o apelido de Lombardi.*
- e) *Em relação aos professores da rede, não há muito que relatar. Alguns eram faltosos outros mais assíduos. Enfim, acho que não diferenciava das outras unidades. Apenas gostaria de deixar claro que sempre foram grandes parceiros e sempre apoiavam a direção da escola. Tudo sempre foi discutido às claras, inclusive as críticas que estes traziam em relação à direção da escola.*

#### O PROJETO EDUCACIONAL DA EP LEVA EM CONTA A REALIDADE DO MUNICÍPIO, NO TOCANTE À DEMANDA PARA O MUNDO DO TRABALHO?

*No início da escola essa proposta era mais clara, mais infelizmente ela se foi perdendo por conta de propostas de trabalho pouco objetivas e não relacionadas entre si. Era uma disputa de projetos, que muitas vezes não se comunicavam com a realidade da escola nem da comunidade. Entretanto, isso não impediu que propostas interessantes fossem desenvolvidas, especialmente em relações sócio-ambientais e oficinas interativas.*

*O restante das disciplinas eram bastante descontextualizadas especialmente navegações e natação. No que diz respeito ao mundo do trabalho, conforme já afirmei, no início essa proposta era mais clara, como ela foi se perdendo hoje se fala em escola vocacionada, o que na minha opinião é uma grande abstração, é arrumar um outro nome para não precisar justificar o fracasso do projeto.*

## A EP TEM PROJETOS VOLTADOS PARA A CIDADANIA, A RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E A DIVERSIDADE DE CAMINHOS PROFISSIONAIS?

*Volto a dizer, em relações sócio-ambientais e oficinas interativas por vezes surgiam propostas muito boas, mas institucionalmente a escola deixa muito a desejar na questão mundo do trabalho. Posso dizer que o aluno sai do colégio sem saber o que fazer da vida...*

## OS ALUNOS DA EP VÊM OS ESTUDOS COMO UM CAMINHO PARA A MOBILIDADE SOCIAL?

*Todo o aluno sabe disso, infelizmente a realidade social os coloca entre a “cruz e a espada”. Muitos abandonam os estudos para trabalhar. Minha maior frustração foi ver um aluno formado pela escola trabalhando no Mac Donald, me perguntei se todo aquele esforço valeu...*

## COMENTÁRIO LIVRE

*Diante do escrevi até agora gostaria de não me estender em meus comentários. Gostaria apenas de dizer que ao ver a apresentação da Fundação Educacional de Macaé (FUNEMAC) na reunião do conselho tive certeza que mais uma vez a escola caminha para o insucesso. A E. de Pescadores precisa caminhar com suas pernas, como toda escola. E percebi que mais um projeto de gabinete está sendo elaborado para empurrar goela abaixo da comunidade escolar. É frustrante ver tanta falta de sensibilidade...*

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO DOS DIRETORES

Os profissionais da educação não são unânimes em suas análises sobre as expectativas profissionais dos alunos. Predomina, porém, a associação entre bairro da periferia e violência; pobreza e desinteresse pela mobilidade social; apatia dos alunos e distanciamento dos pais. A realidade plural dos alunos, que migram de diversas partes do estado e do país, é pouco observada nos projetos pedagógicos, assim como a diversidade de caminhos profissionais (existente no município) é colocada em segundo plano no cotidiano da escola. A instituição “escola” insere-se na vida do estudante como algo que só

irá favorecer a uma minoria. A complexidade do processo sócio-cultural no qual os alunos estão envolvidos fica resumida numa frase: *eles não querem nada*. No entanto, existe a necessidade de ir além desse juízo e considerar outras possibilidades de compreensão dessa realidade, já que as oportunidades de ascensão social oferecidas pelo Poder Público são esporádicas e fragmentadas.

### **4.3.3 Módulo: Aluno**

#### **Aplicação de questionários**

Esta parte da pesquisa buscou levantar as perspectivas e expectativas do aluno (do 9º ano) em relação à sua futura vida profissional. Em geral, os alunos responderam às perguntas com atenção e interesse.

Com base nas respostas dos cento e dez questionários, destacamos alguma caracterização do alunado: 54 nasceram no município, 56 nasceram em outra cidade ou Estado; 48 se declaram evangélicas, 21 católicos, 38 não seguem nenhuma religião e 02 se apresentaram como espíritas.

O número de migrantes é significativo e tem relação com a religiosidade, pois são esses que mais buscam as pequenas igrejas evangélicas, numa forma de se sentirem acolhidos. Por outro lado mais prosseguem nos estudos, segundo a pesquisa feita.

Ainda que cento e sete dos respondentes considerem que a escolaridade seja uma forma de ascensão social, são poucos os exemplos daqueles que conseguem dar continuidade ao estudo, pois assim que terminam o Fundamental, entram para o mundo do trabalho. Só 32 informantes disseram ter boa expectativa em relação à vida profissional.

Outro dado a ser considerado é a renda familiar. As respostas dos alunos com relação a esse item coincidem com a pesquisa do Programa Macaé Cidadão, demonstrando a fidedignidade das informações: 43% têm renda familiar de até dois salários mínimos, 56,5% possui uma renda acima de dois salários mínimos. Isso é significativo, pois a cidade de Macaé tem custo de vida alto, principalmente no quesito moradia.

Quanto ao foco principal da pesquisa: que é verificar se as políticas públicas educacionais abrangem os jovens da comunidade Nova Holanda, na perspectiva do mundo do trabalho, a tabela a seguir é esclarecedora, pois retrata a inexpressiva participação dos alunos da Escola de Pescadores e do Colégio Samuel Brust, nos projetos da Prefeitura.

**Tabela 10 – Participam ou participaram dos programas administrados pelo governo municipal, diretamente ou por convênios.**

PROGRAMA REALIZADO	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Jovem Aprendiz	1
Nova Vida	6
Art Luz	3
Guarda Mirim	2
SENAI	1
Pró-Vida Cidadã	0

Fonte: levantamento próprio

Como se pode observar, a participação dos alunos nesses programas é inexpressiva: 88% não têm qualquer envolvimento com os projetos que visam à cidadania ou a preparação para o mundo do trabalho. É certo que os alunos da Escola de Pescadores afirmaram falta de tempo, por estudarem o dia inteiro. Mas os alunos do Samuel Brust não estudam tempo integral e também não participam. O próximo item diz respeito aos conteúdos ou disciplinas que os alunos consideram mais significativos para a vida social e profissional. É bom lembrar que essa mesma pergunta foi feita ao professorado e as respostas revelaram um resultado positivo, em parte. Na opinião dos alunos a ordem de importância das disciplinas e conteúdos seria: Inglês, Informática, Matemática, Leitura/escrita, e por último: Cidadania. Essa informação é confirmada, quando 65 dos respondentes afirmam já terem feito cursos extraclasse de Inglês é exigido no trabalho off shore e onshore, em inúmeras multinacionais que se instalaram no município. A tabela 11 ilustra a participação em cursos oferecidos pelo poder público ou pela iniciativa privada e a tabela 12 as expectativas profissionais:

**TABELA 11 – Cursos feitos pelos alunos**

Informática	46
Inglês	19
Técnicas de Administração	9
Eletrônica	2
Mecânica	2
Auxiliar de Enfermagem	1
Dança	2
Nenhum	30

Fonte: levantamento próprio

**TABELA 12 - Expectativas dos alunos em relação à profissão.**

Área de Informática	12
Jogador de Futebol	11
Direito	8
Engenharia	7
Medicina e/ou Veterinária	6
Forças Armadas: Marinha	5
Dança	5
Petróleo e Gás	3
Educação Física	3
Mecânica	3
Empresário	2
Magistério	2
Outras áreas	5
Não decidiram	31

Fonte: levantamento próprio

A tabela 12 demonstra que dos 103 alunos que responderam à pergunta, 72 têm alguma idéia sobre uma profissão a seguir. Ainda que, na adolescência, a vocação profissional não esteja definida, o quadro comprova que o alunado não está tão vazio de perspectivas, conforme pensa o corpo docente.

Outro ponto a ser ressaltado é a ausência de opções na área que mais emprega no município: perfuração, produção e transporte de Petróleo e Gás. São pelo menos, trinta e oito especializações de nível Básico ou Técnico e nenhuma sequer foi mencionada. Isso pode ser um indicativo da falta de conhecimento sobre essa área. É mais fácil ser caixa no Mac Donald, ganhando salário mínimo do que se qualificar em estruturas metálicas ou desenho técnico para atuar numa indústria. Essa falta de informação comprova o que a diretora de uma das escolas admitiu: “Nós precisamos explicar mais esses assuntos a eles”. É interessante destacar também a preferência por profissões que exigem curso superior.

Das dezessete especializações enumeradas, doze exigem 3º grau. Isso é um desejo difícil de ser realizado, pois no setor geográfico onde se encontra a Nova Holanda, apenas 15% dos jovens entre 20 e 24 anos estudam. E essa é a idade em que normalmente se faz um curso superior. Neste mesmo setor, 40% dos jovens entre 15 e 19 anos ficam fora do Ensino Médio (Macaé – Cidadão: 2001-2003).

Observa-se assim a distância entre o desejo dos alunos e as possibilidades de realização. Outra constatação é que os alunos não querem seguir a profissão dos pais. Uma pesquisa feita pela escola comprovou que as áreas de atuação profissional dos pais são construção civil e comércio. Em nenhum momento, elas apareceram na preferência dos alunos. Ou seja, nem a família, nem a escola, nem as políticas públicas conseguem apontar caminhos satisfatórios.

### **Depoimento de um ex-aluno**

**Identificação:** T P estudou no CIEP Nova Holanda e na Escola Municipal Wolfango Ferreira (próxima à N.H.) até o nível Fundamental. Mora no bairro até hoje e cursou Ensino Superior em instituição particular. Hoje trabalha num setor da prefeitura Municipal de Macaé.

### **Depoimento:**

*Quando eu estudava nos colégios da N.H., havia um nível médio de tranquilidade, no ambiente escolar. Alguns alunos demonstravam interesse pelo estudo, outros não. Esses mais desinteressados não tinham incentivo das famílias e muito menos dos governantes. Não progrediam nos estudos, nem na busca de qualificação profissional. Vejo coisas negativas e positivas no bairro. De positivo vejo igrejas locais que trabalham na recuperação de drogados e dependentes químicos, incentivando a evolução escolar e pessoal. De negativo, vejo a falta de incentivo da prefeitura, da polícia e de outros órgãos do governo. Nem a polícia dá jeito na criminalidade, nem a prefeitura desenvolve projetos sociais. Não existe projeto nesse sentido, no momento.*

A declaração do ex-aluno revela o que pudemos constatar nas visitas aos colégios adjacentes à comunidade N.H. Não há somente um perfil de aluno, portanto não se pode justificar a frase tantas vezes repetida por profissionais da área da educação: “ninguém

quer nada”. Quando o entrevistado comenta que uns têm interesse e outros não, ele revela e denuncia uma situação: quem generaliza ao traçar uma caracterização única dos estudantes, nega as individualidades.

Por outro lado, no que tange ao Poder Público, foi analisado que, existindo alguns projetos educacionais e sociais em algumas secretarias, esses não atingem os adolescentes e jovens da N.H. Resta questionar o motivo pelo qual tais iniciativas não chegam a esses jovens ou o porquê dos jovens não chegarem a essas iniciativas, no âmbito municipal.

A tentativa de interpretar as expectativas profissionais dos estudantes da Nova Holanda foi o momento mais rico da pesquisa. Perceber que a maioria vislumbra espaços de realização profissional promissora foi muito positivo. Por outro lado, constatar que eles não têm a mínima noção de como concretizar tais desejos foi extremamente negativo.

#### **4.3.4 Módulo: Poder Público**

Objetivamente, três iniciativas apontaram no cenário das políticas públicas educacionais, na década em estudo: o Convênio da Prefeitura Municipal de Macaé com a E. Técnica Federal, desde 1997, a criação da Escola Municipal de Pescadores, em 2002, a criação da Escola Municipal de Informática – Núcleos, em 2006. Aqui elas são analisadas, sob uma perspectiva institucional.

Os entrevistados a seguir comentam, respectivamente, o convênio da prefeitura com a Escola Técnica e a criação da Escola de Pescadores. A terceira iniciativa da Prefeitura, que é a Escola de Informática sofreu alterações que foram pesquisadas, por meio de documentos e conversas com profissionais da educação.

#### **Depoimento 1: sobre o Convênio da PMM com a Escola Técnica Federal**

##### **IDENTIFICAÇÃO**

Professora das redes municipal e estadual de ensino. Atualmente, está cedida à Escola Técnica Federal (ETF), onde coordena um convênio entre essa escola e a Prefeitura Municipal de Macaé. O convênio consiste na oferta de vagas pela ETF e na cessão de professores pelo Poder Executivo Municipal. A docente atua nesse convênio desde 2005.

## DESCRIÇÃO DO CONVÊNIO

“O convênio iniciou-se em 1997, como forma de garantir vagas para alunos da rede municipal, que dificilmente conseguiriam aprovação pelo processo seletivo regular/geral da unidade escolar. É, na verdade, uma política de quotas. Até o ano de 2007, os alunos oriundos das escolas municipais tinham 50 das 150 vagas do 1º ano (Ensino Médio), a partir de 2008 são reservadas 60 vagas para o alunado da rede, num total de 200 novos matriculados. Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação coloca 16 professores da rede à disposição da Escola Técnica Federal. A Escola Técnica Federal ficaria com um grande vazio no seu quadro docente, se tais professores deixassem de atuar na unidade escolar: sem professor do município, o funcionamento do curso ficaria difícil. De qualquer forma, o convênio é pouco debatido e aproveitado”. “A Escola Técnica Federal é um referencial para empresas principalmente com o Programa do Governo Federal Jovem Aprendiz, que teve início em 2005, e consegue colocação de 5% a 15% dos jovens nas empresas.”

## PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CONVÊNIO

**POSITIVOS:** “Dá-se a oportunidade de acesso ao mercado de trabalho para os alunos bem sucedidos; concretiza-se um intercâmbio entre órgãos públicos; antes havia turmas separadas para alunos oriundos da rede municipal, hoje as turmas são integradas, acabou a segregação; a instituição busca uma política para crescimento do aluno, oferecendo reforço; o jubramento não é só com alunos da Prefeitura, ele envolve alunos oriundos tanto da rede particular como pública...”

**NEGATIVOS:** “O entrosamento entre as duas redes poderia ser maior; os alunos da Rede Municipal que não se “encaixam” na Escola Técnica Federal evadem para outros colégios particulares ou públicos do município; alguns alunos das escolas municipais fazem curso preparatório pago para entrarem na Escola Técnica Federal; em média, 15 colégios municipais entram no processo seletivo, porém as duas escolas que possuem mais alunos da Nova Holanda têm uma participação inexpressiva, colocando somente 2 a 3 alunos, dentre os sessenta que se matriculam, pelo Convênio.”



A tabela, a seguir, explicita a participação dos alunos no processo de seleção para a Escola Técnica Federal- UNED. As principais escolas concorrentes são:

**TABELA 13- Seleção de alunos para Escola Técnica Federal**

<b>ESCOLAS</b>	<b>VAGA GERAL</b>	<b>VAGA CONVÊNIO</b>	<b>TOTAL de alunos</b>
E.E.M. Polivalente Anísio Teixeira	7	16	23
C.M. Profª Mª Isabel Damasceno	2	11	13
C.M.Ancyra Gonçalves Pimentel	--	10	10
C.M.Cláudio Moacyr de Azevedo	1	5	6
<b>C.M.SAMUEL BRUST</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
C.M. Mª Letícia Santos Carvalho	1	1	1
C.M.Ivete Santana de Aguiar	--	1	1
E.E.M.Raul Veiga	--	3	3
CIEP M.455 - Maringá	--	1	1
CIEP M.050 – Oscar Cordeiro	--	1	1
C.M.Joaquim Augusto Borges	1	--	1
<b>TOTAIS</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>63</b>

Fonte: levantamento próprio

Uma pesquisa documental, em diários de classe, dá conta de que os alunos da rede municipal que conquistam as vagas do convênio na Escola Técnica Federal são oriundos de dois cursos preparatórios existentes na cidade. Em três anos, quinhentos e trinta e cinco alunos passaram por um determinado curso e duzentos e sessenta e sete desses cursistas eram da rede pública municipal. Nenhum deles da Nova Holanda.

## **Depoimento 2: Comissão de reestruturação da Escola de Pescadores**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Um grupo com membros da: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Direção da Escola de Pescadores, representante da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), representantes da Fundação Educacional de Macaé (FUNEMAC) que constitui uma Coordenação apresentou um relato conclusivo sobre a escola, na reunião do Conselho Municipal de Educação. Após a explanação, foram feitas perguntas ao expositor.

### **RELATO DA COMISSÃO**

Alguns entraves dificultaram e dificultam o êxito da Escola de Pescadores, são eles:

- 1- Ausência de institucionalização das relações entre UFRJ e Prefeitura Municipal de Macaé (PMM);
- 2- Ausência de políticas públicas que contribuam com a idéia e proposta de valorização da cultura pesqueira;
- 3- Escola vocacional sem perspectiva de profissionalização;
- 4- Matriz curricular que permite duplicidade de atividades e objetivos;
- 5- Investimento por parte da PMM na formação de Profissionais que não compõem o quadro da rede municipal;
- 6- Resultados acadêmicos insatisfatórios, considerando que é uma escola de horário integral e possui um índice de reprovação na ordem de 40%;
- 7- Estrutura física inadequada para instalações;
- 8- Desarticulação da escola com as instituições representativas da pesca.

## A ESCOLA DE PESCADORES E AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DOS ALUNOS

Fica evidente a divergência entre os interesses do alunado e a proposta da Escola. A Prefeitura quis resguardar a vocação pesqueira do município, mas os estudantes querem outros caminhos profissionais. Talvez seja necessário mudar o nome da escola para Escola da Pesca, abrindo novas perspectivas de ação educacional. O convênio com a UFRJ também precisa ser revisto, pois certas matérias específicas da área pesqueira podem ser dadas por professores de Macaé, assim como algumas disciplinas da parte diversificada.

### **Depoimento 3: Profissionais da Educação e a Escola de Informática**

IDENTIFICAÇÃO: Profissionais da rede municipal de ensino

#### RESUMO DOS RELATOS

A **Escola Municipal de Informática** foi criada em quatro locais; uma estruturada na cidade e três na região serrana (Córrego do Ouro, Glicério e Frade). O ato de criação se deu em 2006 e os cursos funcionaram durante dois anos, atendendo a alunos da rede municipal e pessoas da comunidade. As aulas eram ministradas por monitores que

possuíam contrato temporário na Prefeitura. Esse tipo de relação trabalhista cria uma instabilidade, nos projetos, e dificulta a efetividade do trabalho. Os prédios, sendo alugados, também caracterizaram uma estrutura inconsistente para tal tipo de trabalho. Hoje, os núcleos da região serrana se transformaram em espaços de lan house pública (ao todo são 17 no município) e a “Escola de Informática” da sede funciona numa sala dentro do Centro Tecnológico de Educação Profissional do Município (CETEP) que oferece diversos cursos para os munícipes em geral. Essa escola não conseguiu manter um status de educação profissional com um mínimo de formalidade: metas, programas e estudos seqüenciados. Também não estabeleceu parcerias com as escolas de Ensino Fundamental para um trabalho integrado entre as entidades. Dentro do CETEP, que é um órgão da Secretaria Municipal de Educação, a informática funciona como um curso entre dezenas de outros de curta duração.

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FALA DO PODER PÚBLICO

O módulo Poder Público retratou a dicotomia existente na relação: educação integral, de qualidade, permanente e educação profissionalizante. A rede municipal de ensino, em si, não tem uma política mais global que sequer aponte para o complexo mundo do trabalho existente num dos municípios de maior empregabilidade do país. A diversidade de especializações profissionais que podem ser desenvolvidas no Ensino Médio são totalmente desconhecidas pelos alunos. As iniciativas nesse campo são pontuais e efêmeras. Os três casos explicitados: pesca, informática e convênio com a Escola Técnica foram as ações materializadas ao longo de trinta anos (no Ensino Fundamental), desde a chegada da PETROBRAS à cidade. O que significa deixar um vazio de oportunidade que a iniciativa privada aproveita consideravelmente. Por outro lado, as secretarias que também desenvolvem um trabalho com os jovens não conseguem imprimir uma efetividade nos projetos sociais, formando uma rede paralela pouco articulada com a Secretaria de Educação.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a relação entre as políticas educacionais no Brasil e a realidade da educação em Macaé, dentro da perspectiva do mundo trabalho, algumas considerações podem ser feitas, a partir das políticas implementadas na década 1997/2007, no município.

Com uma breve reconstituição da história da legislação educacional no Brasil, ressaltamos a necessidade de demonstrarmos as relações intrínsecas existentes entre as concepções educacionais e o “espírito” capitalista, que marca o crescimento industrial. Tomando Macaé, como horizonte da reflexão, justificamos a necessidade de preparação para o trabalho especializado, num contexto onde o crescimento nos postos de trabalho coloca Macaé entre as cidades com maior índice de empregabilidade do Estado. Num contexto mais específico, tendo como referência entrevistas, questionários e levantamento de dados, finalizamos o trabalho explicitando as iniciativas governamentais na área da educação que tiveram reflexos no alunado do Bairro Nova Holanda, dentro da perspectiva de interesses e atuação no campo profissional.

É justamente sobre o último tópico que iremos discorrer nessa conclusão. O estudo da situação – problema que é a “aplicação de políticas educacionais, com foco no mundo do trabalho, voltadas para o Ensino Fundamental em Macaé” pode levar a uma conclusão positiva em termos quantitativos: o número de escolas cresceu de 23 para 111, em 30 anos e o investimento orçamentário é expressivo. Mas essa pesquisa pretendeu estudar aspectos quantitativos, desde que eles pudessem embasar conteúdos qualitativos da educação. E isso envolve não só questões objetivas, mensuráveis estatisticamente, mas também subjetivas: expectativas e auto-estima do aluno, visão do professor, constituição da família e do ambiente social.

Em primeiro lugar, é necessário entender que a preparação para o trabalho exige uma educação de qualidade que leve o aluno a dominar a escrita, a leitura, o raciocínio lógico, o senso crítico, a capacidade de trabalhar em equipe e a criatividade, dentro da chamada sociedade do conhecimento. Não se trata apenas de dominar determinadas técnicas de uma dada ocupação. Além disso, é fundamental o conhecimento sobre a realidade, em termos de opções profissionais, exigências para atuação nessa ou naquela área de trabalho, vantagens e desvantagens de determinadas ocupações. Nesse sentido, pudemos concluir que os alunos têm poucas informações sobre as mais de quarenta especializações na área do petróleo, sobre a importância da Língua Inglesa e sobre os cursos que são oferecidos pelo município no campo profissional. Apenas onze alunos, num

universo de cento e dez consideram o Inglês importante. No entanto, esse idioma é tão exigido pelas empresas locais que os cursos particulares de Inglês passaram de cinco para quarenta e seis, nos últimos anos. Por sua vez, na década estudada, a Prefeitura Municipal de Macaé não deu prioridade ao ensino da Língua estrangeira como instrumento que abre portas para o mundo do trabalho no comércio, e nas empresas onshore e offshore. Constatamos que dezenove alunos, no universo estudado, fizeram curso particular de Inglês, por incentivo da família. Assim, entendemos que implantar escolas municipais de idiomas pode ser um caminho para melhor socializar esse conhecimento.

Em se tratando de informática, o quadro é diferente. Essa área ocupa o primeiro lugar no que diz respeito à expectativa profissional dos estudantes e também representa o curso mais freqüentado pelos alunos, em geral. Metade dos alunos-alvo já havia feito um curso de informática, oferecido pela Prefeitura, por ONGs ou por entidades particulares. Isso demonstra, no nosso entendimento, que, quando uma oportunidade está mais facilmente ao alcance do aluno, como os cursos de informática, a resposta positiva ocorre.

Quanto aos programas das diversas secretarias voltados para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, noventa e oito dos 110 estudantes entrevistados não participam de programa algum. Dar maior visibilidade aos mesmos, ampliar o número de vagas e aprimorar os critérios de seleção pode ser o caminho para um maior envolvimento dos alunos com esses projetos ou programas. Outro problema também relacionado a esse ponto é a fragmentação das iniciativas e o trabalho paralelo de secretarias, que realizam suas atividades sem a preocupação de formar uma rede sistêmica, com um diálogo permanente.

No que diz respeito à realidade educacional de Macaé, na década 1997/2007, três iniciativas foram analisadas: Convênio entre a Prefeitura (P.M.M.) e a Escola Técnica Federal, Criação da Escola de Pescadores e Criação da Escola de Informática.

Foi possível observar que as sessenta vagas, garantidas no Convênio entre Prefeitura Municipal de Macaé e Escola Técnica Federal, acabam beneficiando os alunos da rede municipal, com melhor poder aquisitivo, que fazem curso preparatório particular para a prova de seleção. Duas ou três escolas municipais se destacam anualmente nesse processo, como as que têm melhor índice de aprovação. No sentido contrário, as escolas onde estudam predominantemente os alunos da Nova Holanda apresentam um pequeno índice de inscrição e, conseqüentemente, um pequeno índice de aprovação: em média, dois alunos por ano. O convênio em pauta existe desde 1997 e até os dias de hoje sofreu algumas alterações, para que os alunos da rede municipal não formassem turmas

“separadas” dentro da unidade federal. De qualquer forma, o convênio não resolveu o problema da segregação social existente entre os estudantes da rede municipal e os alunos em geral.

No que diz respeito à Escola de Pescadores (EP), a questão é mais complexa. Criada em 2002, a Escola de tempo integral surgiu com objetivo de resgatar a identidade pesqueira do município e oferecer uma educação de caráter profissionalizante. Problemas de estrutura física, material e pedagógica levaram a uma reavaliação dessa política educacional. A EP apresenta problemas que vão desde a sua localização até a falta de clareza no projeto educacional. O antigo Iate Clube, construído num pontal de areia, no encontro do Rio Macaé com o mar, foi adaptado e ampliado para transformar-se numa escola de tempo integral, com capacidade para duzentos e cinquenta alunos, em média. Apesar da beleza natural do lugar, o prédio não é adequado a um estabelecimento de ensino voltado para a questão pesqueira. O lançamento do esgoto na fossa da escola (construída em área de preservação ambiental) e o desmatamento do local contrariam uma prática ecológica e pedagogicamente correta, embora a matriz curricular do curso tenha a disciplina Relações Sócio-ambientais. Além disso, uma escola com o objetivo de formação profissional precisa dispor de laboratórios e oficinas a contento. O que não é o caso da E. de Pescadores.

No que se refere ao projeto educacional, os profissionais da educação afirmam que o mesmo atende à realidade local, mas falta uma sintonia entre a proposta da escola e o interesse dos estudantes. Na pesquisa com os concluintes do oitavo e nono anos, não houve sequer um que optasse por uma profissão relacionada à pesca. Tal resultado denota a incongruência entre a política educacional do município e os concretos interesses e expectativas do alunado. Além disso, os resultados acadêmicos não são satisfatórios, já que ocorrem vários casos de transferência: na ordem de 15 a 20% e a reprovação já chegou, em alguns momentos, a 40%, sem falar na evasão. Por outro lado, os pais avaliam positivamente a escola, por ser de horário integral e afastar, assim, (segundo acreditam) os alunos das situações de risco existentes no bairro. Isso reforça a idéia de que não é a identidade com a cultura pesqueira a motivação para a matrícula na E. P. Pelo lado institucional, a Escola de Pescadores sempre representou um gasto muito superior ao dos outros colégios devido, principalmente, a um convênio com a UFRJ-MAR. Por meio desse convênio, eram contratados estagiários da universidade que recebiam bolsa-auxílio para ministrarem aulas e oficinas. O número de estagiários, sendo além do necessário, foi revisto em 2009/2010. Hoje se discute a necessidade de ser repensada essa escola que tem

uma função vocacional, mas não se viabiliza como profissionalizante. Possivelmente, funcionando como um colégio que não seja exclusivamente da pesca e sim voltado para outras vocações, a E P cumpra um papel mais significativo na comunidade.

A terceira política pública estudada é a Escola de Informática, criada em 2006, com três pólos na rede rural. Essa iniciativa tomou novos rumos, à medida que quarenta escolas da rede passaram a ser contempladas com o Programa de Informática/ PROINFO, fruto de uma parceria do governo federal e o município. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. A Secretaria de Educação (SEMED) garante estrutura para receber os laboratórios e capacitar os educadores. Esse trabalho acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia, que criou *lan houses* públicas no lugar dos pólos que funcionavam como Escola de Informática. Assim, ficou caracterizada a instabilidade dessa iniciativa que se estruturou com duas fragilidades: falta de prédios próprios e contratação temporária de profissionais.

Após essa exposição, podemos chegar às considerações finais reconhecendo que o lugar, enquanto microcosmo, é expressão de uma realidade global: Nova Holanda, como retrato da segregação sócio-espacial, é produto de um desenvolvimento econômico desordenado que não pode ser analisado fora do contexto da globalização e das inovações tecnológicas. Tal realidade denuncia o “mito do desenvolvimento” como solução para os problemas de pobreza e miséria. Teoricamente, o município tem um PIB entre os dez maiores do Brasil, porém a favelização, que atinge 17% da população macaense, aponta as contradições desse novo eldorado. No sentido propositivo, as lideranças da comunidade apontaram saídas, para resgatar a auto-estima dos estudantes dessa periferia, que vão desde as políticas de segurança até a melhoria nas medidas de urbanização do bairro. Isso demonstra que as perspectivas de vida pessoal e profissional se estruturam, também, no local de moradia.

Pelo viés educacional, vemos que o acesso à escola, amplamente viabilizado no aumento da oferta de vagas, não é garantia direta para melhoria na qualidade de vida, nem certeza para a mobilidade social. A escola e o professor vivenciam uma crise de tal proporção que os exemplos de mudança significativa se restringem a poucos colégios, servindo como exceção e não como regra. O professor, por sua vez, nem sempre é sujeito de sua própria ação pedagógica, tendo dificuldade de redefinir a função social do educador e de estabelecer uma relação de empatia com os alunos. As soluções não são imediatas e dependem de uma política de estado em escala nacional e local. Não vai ser a legislação de ensino a receita salvadora, mas a referência documental e teórica necessária para pautar o

debate na comunidade escolar e no âmbito do Poder Público. Todos os atores envolvidos no processo educacional têm responsabilidade com o mesmo, e os questionários e entrevistas com os profissionais da educação demonstraram que, muitas vezes, eles generalizam situações de violência e desinteresse que são específicas de grupos, e não do alunado como um todo. Tal estigma precisa ser rediscutido e repensado com base em dados mais analíticos e não no senso comum. Essas novas exigências da realidade educacional apontam para a necessidade de equipes não só pedagógicas, nas escolas, mas de um corpo multidisciplinar que veja as causas e as soluções com um olhar mais abrangente e plural, tendo em vista um projeto pedagógico que leve o aluno a fazer uma leitura de mundo. Depois, ele poderá fazer suas opções conscientemente.

Redefinir a escola não basta. É preciso redefinir a cidade: programa de distribuição de renda, melhoria do transporte coletivo e estabelecimento de prioridades orçamentárias têm tudo a ver com educação. O aluno deixa de estudar para trabalhar e ajudar a família. Quando estuda, fica horas esperando ônibus, ou preso no trânsito. A Prefeitura prefere monumentos a uma escola politécnica. Tudo isso demonstra que alguns problemas da escola estão além da escola e devem ser estudados em articulação com outras áreas do governo. Ao Poder Público cabe criar oportunidades e condições de acesso e permanência do aluno em escolas de Ensino Fundamental capazes de apontar caminhos vocacionais. De qualquer forma, esperamos que os dados levantados e analisados sirvam para demonstrar que ignorar a realidade de trabalho no município e não investir numa política efetiva de formação profissional do alunado local é aprofundar o processo de marginalização social em Macaé.



## 6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2007.
- AQUINO, Rubim [et. al.]. **Brasil- uma história popular**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BOGDAN e BIKLEN S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. (Cap.3), p. 39-60. In. LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação. História, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. (Cap.2, p. 13-37. In. **Globalização, Pós-modernidade e Educação. História, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CONSELHO DA EDUCAÇÃO. **Atos Legais**. Macaé: SEMED, 2006.
- COSTA, Ricardo César Rocha da. **Exclusão social e desenvolvimento humano - Programa**  
Macaé Cidadão. Macaé: Silva Santos, 2007.
- CROSSON, Frederic. **O impacto da ciência nas mudanças sociais**. Rio de Janeiro: Fórum Editora, 1969.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- DIEESE – **Armário dos trabalhadores**. São Paulo: Páginas e Letras, 2006.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FIGUEIREDO, Marcus Faria e FIGUEIREDO, Argelina Maria. **Avaliação política e Avaliação de políticas**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1986.
- FILHO, Ciro Marcondes. **Sociedade tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974
- FREITAG, Bárbara. **Política Social e educação**. In Em aberto, ano 4, nº27. Brasília, jul/set.1985.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e realidade brasileira.** (Em aberto), Brasília, ano 4, nº 27, 1985.

FERNANDES, Florestan. **As mudanças sociais no Brasil.** São Paulo: Difusora Européia do Livro, 1974.

II FÓRUM Social Mundial. **Políticas sociais para um novo mundo necessário e possível.** Porto Alegre: Ideação, 2002.

FROSSARD, Larissa (org). **Antonio Alvarez Parada - O fio de uma história.** Macaé: SEMAPH, 2007.

GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **Capanema: o ministro e seu ministério.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GUIA MACAÉ. Informativo para o cidadão e o empreendedor. Rio de Janeiro. In OREALC. **Educação na América Latina: Análise de perspectivas.** Brasília: UNESCO, 2002.

JUNIOR, Luiz de Souza (org.). **LDB. Visões Críticas.** João Pessoa: Idéia Editora, 1997.

LIBÂNEO, João Batista. **Ideologia e cidadania.** São Paulo: Editora Moderna, 1995.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação. História, filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados, 2003.

KNAUSS, Paulo. **MACAÉ: História e memória.** Rio de Janeiro: wt Business Serviços Gráficos, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAÉ/ SEE-RJ. **Macaé: Síntese Geo-Histórica.** Secretaria de Cultura de Macaé, 1990.

MEC – **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, 1993 – 2003.

NASCIMENTO, José Olavo. **A despesa pública.** Brasília: FBC (Fundação Brasileira de Contabilidade), 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas: Autores associados, 2000.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. **Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre Filosofia da Educação e Política Educacional, a partir de 1930.** In R.Bras.Est.Pedag. Brasília, mai/ago.1991

OLIVEIRA, Cláudio Brandão (org.). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Rio de Janeiro: Roma Victor Editora, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Exclusão étnico- racial – Programa Macaé: Cidadão.** Macaé: La Salle, 2005.

ORÇAMENTOS MUNICIPAIS de 1997 a 2007. Macaé. Arquivos da Câmara.

PAIVA, Vanilda, PAIVA, César. **A questão da municipalização do ensino.** Revista Educação e sociedade, 24, 1986.

PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

PARADA, Antonio Alvarez. **O fio de uma história.** Macaé: SEMAPH, 2007.

PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Moraes, 1981.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. e **Globalização descentralização – O processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via de municipalização.** *Tese de Doutorado.* Campinas: UNICAMP, 1995.

SANFELICE, José Luís. **Pós-Modernidade, Globalização e Educação.** Autores Associados, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Subjetividade, cidadania e emancipação.** In: Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do séc.XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Cortez Ed., 1990.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Cyntia Pereira de. **Saúde, Educação e Trabalho de crianças e jovens: a política social do governo Getúlio Vargas.** Tese de doutorado. FEUSP, 1988.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra - FGV, 2000.

## 7 – ANEXOS

### 7.1 - Questionário

*Público-alvo: Professores do E. Fundamental da Rede Municipal de Macaé (6º ao 9ºano)*

Pseudônimo \_\_\_\_\_

- 1) Há quanto tempo trabalha na rede?  
\_\_\_\_\_
- 2) Possui algum curso de pós-graduação? Qual?  
\_\_\_\_\_
- 3) Que dificuldades encontra no seu trabalho?  
\_\_\_\_\_
- 4) O projeto educacional de sua escola leva em consideração a realidade do município, com toda a demanda de qualificação profissional?  
\_\_\_\_\_
- 5) Na sua escola os professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar que todos os alunos aprendam? De que modo?  
\_\_\_\_\_
- 6) A escola tem projetos voltados para a consciência da cidadania, a responsabilidade socioambiental ou a diversidade de caminhos profissionais?  
\_\_\_\_\_
- 7) Que disciplinas ou conteúdos estariam despertando a consciência do aluno para o mundo do trabalho?  
\_\_\_\_\_
- 8) De acordo com sua percepção, seus alunos vêem os estudos como caminho para ascensão e mobilidade social?  
\_\_\_\_\_
- 9) Observações livres  
\_\_\_\_\_

## 7.2- Questionário

*Público alvo: alunos que concluíram o 9ºano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Macaé*

### 1-Identificação

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Data de nascimento: \_\_\_\_\_

1.3 Local de nascimento: \_\_\_\_\_

1.4 Religião: \_\_\_\_\_

1.5 Colégio em que concluiu o 9ºano: \_\_\_\_\_

### 2-Renda Familiar:

( ) até 2 salários mínimos

( ) de 2 a 4 salários mínimos

( ) mais de 4 salários mínimos

### 3-Depois conclusão do Ensino Fundamental, você:

3.1 ( ) entrou para o mundo do trabalho

3.2 ( ) não entrou para o mundo do trabalho

### 4 – Caso não tenha começado a trabalhar, explique o porquê:

5 – Caso tenha começado a trabalhar, diga em que estabelecimento atua e qual é a sua função ou cargo.

6 – Que tipo de aprendizagem adquirida no ensino fundamental mais lhe ajudou/ajuda no mundo do trabalho? (Enumerar em ordem decrescente: a mais significativa, 4 / a menos significativa, 1)

leitura, escrita, interpretação de textos e comunicação oral ( )

cálculos matemáticos ( )

conhecimentos de informática ( )

noções de língua inglesa ( )

7 – Você pretende dar (ou está dando), continuidade a seus estudos?

8- Que dificuldades você encontra na sua atividade profissional?

9 – As experiências, habilidades e conhecimentos que você vivenciou na Escola Fundamental o ajudaram a enfrentar os desafios do mundo do trabalho? Comente sua resposta.

10- Você participa ou participou de algum programa social oferecido pela Prefeitura, pelo Governo Estadual ou Federal?

### 7.3 - Questionário

*Público-alvo: alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Macaé.*

1-Identificação:

1.1. Nome \_\_\_\_\_

1.2. Data de nascimento \_\_\_\_\_

1.3. Local de nascimento \_\_\_\_\_

1.4. Religião: \_\_\_\_\_

1.5. Colégio que estuda \_\_\_\_\_

2-Depois conclusão do E. Fundamental, você pretende:

continuar os estudos? Que curso? \_\_\_\_\_

entrar para o mundo do trabalho? Em que área? \_\_\_\_\_

ainda não decidiu

3-Você participa de algum programa social oferecido pela Prefeitura, pelo Governo Estadual ou Federal?

Jovem Aprendiz

Nova Vida

Jovem pela Paz

\_\_\_\_\_

4-Renda familiar:

até 2 salários mínimos

de 2 a 4 salários mínimos

mais de 4 salários mínimos

5-Que tipo de aprendizagem adquirida no ensino fundamental você considera mais significativa para enfrentar o mundo do trabalho?(Numerar em ordem decrescente? A mais significativa, 4/ a menos significativa, 1)

leitura, escrita, interpretação de textos

conhecimentos de informática

raciocínio lógico adquirido com a matemática

noções de Língua Inglesa

conscientização sobre deveres e direitos do cidadão

\_\_\_\_\_

6-Você vê os estudos como caminho para ascensão social? Justifique.

\_\_\_\_\_

7-Você procurou fazer algum curso (fora do Fundamental), por conta própria ou influenciado por sua família?Qual?

\_\_\_\_\_

8-Que expectativa você tem para a sua vida profissional? Já traçou alguma meta? Que dificuldades podem ocorrer diante da sua opção?

\_\_\_\_\_

9- Comentário livre:

\_\_\_\_\_

#### 7.4 – Roteiro para entrevistas

Público-alvo: lideranças comunitárias que atuam no Bairro Nova Holanda

##### 1. Identificação

Pseudônimo-----

Profissão -----

Há quanto tempo atua na comunidade -----

Exposição sobre a experiência profissional ou comunitária do entrevistado

---

##### 2- Aspectos positivos e negativos observáveis na vida social e cultural do Bairro

---

##### 3- Caracterização (perfil ou perfis) dos jovens e estudantes do Bairro

---

##### 4. Dificuldades encontradas pelo informante nas atividades desenvolvidas na comunidade

---

5- Comentários sobre a atuação do Poder Público nas escolas e na localidade (projetos implantados, convênio com *ONGs*, obras realizadas no bairro...)

---

##### 6- Resultados positivos obtidos com a atuação do informante no Bairro ou colégio

---

##### 7- Comentário livre

---

## 7.5 – Roteiro para entrevistas

Público-alvo: lideranças educacionais que atuam no Bairro Nova Holanda

### 1- Identificação

Pseudônimo-----

Profissão -----

Há quanto tempo atua na comunidade -----

### 2- Exposição sobre a experiência profissional ou comunitária do entrevistado

---

### 3- Aspectos positivos e negativos observáveis na vida social e cultural do Bairro

---

### 4- Caracterização (perfil ou perfis) dos jovens e estudantes do Bairro

---

### 5- Dificuldades encontradas pelo informante nas atividades desenvolvidas na comunidade

-----

----

### 6- Comentários sobre a atuação do Poder Público nas escolas e na localidade (projetos implantados, convênio com *ONGs*, obras realizadas no bairro...)

---

### 7- Resultados positivos obtidos com a atuação do informante no Bairro ou colégio

---

### 8 - Comentário livre

-----

----



## **7.6 - Roteiro para entrevista com representantes do Poder Público**

### **7.6.1- Sobre o convênio com a Escola Técnica Federal**

- Identificação
- Histórico do Convênio da Prefeitura com a Escola Técnica Federal
- Pontos positivos e negativos do convênio
- Observações livres

### **7.6.2- Sobre a Escola de Pescadores**

- Identificação
- Dificuldades encontradas desde a implantação da Escola de Pescadores
- Perspectivas e expectativas diante da “nova” Escola de Pescadores (EP)
- Posicionamento em relação ao convênio da EP e a UFRJ
- Observações livres

### **7.6.3- Sobre a Escola Municipal de Informática**

- Identificação
- Relato sobre o histórico da Escola
- O ensino da Informática na atualidade
- Observações livres

