



BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE MACAÉ NO PERÍODO DE 2012-2018: POSSIBILIDADES PÓS-CRISE

Cremilda Barreto Couto¹

1. INTRODUÇÃO

A crise apontada como econômica vivida no Brasil, com mais identificação nos períodos de 2012 a 2015, também ocorreu nos campos político, social e, conseqüentemente, educacional. Ainda hoje traz reflexos nas reformas que vêm ocorrendo nessas áreas, podendo ser observada pelos números do desemprego e no colapso social de famílias brasileiras, particularmente, as macaenses.

Este capítulo tem como proposta discutir a educação no município de Macaé no período de 2012-2018, tendo como pano de fundo a mobilidade social, visando as possibilidades pós-crise. A discussão parte de dados coletados no INEP, Censo do IBGE de 2010, 2017 e outros, objetivando uma discussão que favoreça a construção de análises que contribuam para a formulação de políticas públicas educacionais.

Devido às exigências postas pelo próprio mercado nacional e local, por mão de obra especializada, mencionam-se, ao longo do texto, dados quantitativos dos cursos técnicos e da educação profissional, por acreditar que fazem parte do contexto analisado. Levou-se em consideração, também, que no período de recorte, a educação oferecida no município, nas instâncias públicas e privadas, deram o suporte formativo que se esperava delas. Porém, essa análise parte do pressuposto de que boa parte dessa formação era mínima, suficiente apenas para atender às necessidades momentâneas do mercado. Uma formação precária, com diplomas emitidos em tempo recorde, por vezes resulta em uma escolaridade frágil para as demandas exigidas pelo mercado de trabalho, tanto em cargos de nível técnico, quanto superior. Entretanto, não se pode negar que mesmo nessas condições foi dado acesso a um capital econômico para boa parte da população, inclusive de jovens, que obtiveram, ainda com pouca idade, acesso a bens de consumo inacessíveis até então. Como havia grande demanda por mão de obra, o mercado de trabalho em Macaé absorvia com certa rapidez àqueles que tinham formação com salários elevados para os padrões nacionais.

Diante disso, as questões que se fazem necessárias pensar e que auxiliam na construção do problema dessa investigação são: até que ponto a formação oferecida nesses cursos é agora suficiente para manutenção desse profissional no mercado de trabalho atual? Quais os rumos da educação básica e, também, do ensino superior para superação das fragilidades existentes? Portanto, o problema ora colocado é quanto ao direcionamento que a educação precisará tomar, tendo em vista que diante de um contexto econômico e social atualmente em crise, é importante pensar os novos rumos da educação básica e também do ensino superior. O quadro atual mostra que já não há mais postos suficientes para absorção da mão de obra produzida e as que estão em formação, colocando o papel da educação em xeque, tendo em vista que será preciso analisar os dados dos resultados produzidos até então, suas fragilidades e pontos fortes para, assim, elaborar políticas públicas para um crescimento sólido da cidade. Talvez o lugar que a qualidade tem ocupado na educação e a forma como

é compreendida precisam ser revisitados, tendo em vista que o capital econômico que favoreceu a mobilidade social de parte da população macaense não necessariamente produziu capital cultural, a ponto de ajudar a manter essas pessoas nos campos sociais que passaram a ocupar geograficamente ou mesmo de maneira simbólica. A ocupação de espaços sociais, geograficamente materializados em condomínios fechados e bairros nobres, deram a alguns macaenses a ideia de pertencimento a um grupo social do qual não são herdeiros legítimos. Isso é perceptível em boa parte das famílias macaenses.

Tais questões também apontam para a relevância de se discutir novos parâmetros para o ensino superior, através da solidificação e crescimento do Polo Universitário. Criado no ano de 2008, é um espaço acadêmico destinado à produção de conhecimento, pesquisa e tecnologia, próximo e comprometido com a gestão municipal.

A metodologia de pesquisa utilizada na produção deste capítulo deu-se a partir do levantamento de referencial teórico que fundamentou a construção de um quadro conceitual. Os fundamentos centrais utilizados foram *Capital econômico, social e cultural*, de Pierre Bourdieu (2004, 2012), estudiosos de sua obra, como Nogueira e Catani (2010), Grenfell (2018) e outros. Foram também realizadas leituras complementares sobre mobilidade social e qualidade social, auxiliares nesta discussão. Também, efetivou-se análise de dados disponibilizados em sites oficiais, visando construir quadros demonstrativos da situação de Macaé no período proposto na pesquisa.

O capítulo estruturou-se da seguinte forma: 1) Formação de matriz conceitual; 1.1 Construção dos conceitos de Capital econômico, social e cultural; 1.1.1 Os capitais e as contribuições para a educação; 1.2 Breve compreensão de mobilidade social; 1.3 Ampliando o conceito de qualidade; 2) Quadro socioeducacional do Município de Macaé; 3) Possibilidades para a educação da próxima década; 3.1 Possíveis Caminhos; Conclusão; e Referências.

2. FORMAÇÃO DE MATRIZ CONCEITUAL

2.1. Construção dos conceitos de Capital econômico, social e cultural

Para Pierre Bourdieu (2004), o capital cultural pode existir sob três formas: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. O primeiro se dá de forma incorporada, a qual exige do sujeito certo tempo para apropriação. Uma vez incorporado, passa a fazer parte de sua própria essência. Por ser adquirido pelo próprio sujeito torna-se sua propriedade, algo que não lhe pode ser tirado. A apropriação do capital cultural, por ter maior conotação simbólica, por vezes não consegue ser capturado pelo capital econômico.

A economia das grandes coleções de pintura ou das grandes fundações culturais, assim como a economia da assistência, da generosidade e dos donativos, repousam sobre propriedade do capital cultural, das quais os economistas não conseguem dar conta. Com efeito, o economicismo deixa escapar, por definição, a alquimia propriamente social pela qual o capital econômico se transforma em capital simbólico, capital denegado ou, mais exatamente, não reconhecido. (NOGUEIRA e CATANI, 2010, p. 77).

Ao conceber a ideia de estado objetivado, Bourdieu afirma que ele só adquire propriedade quando relacionado com o capital cultural incorporado, passando com isso a ser compreendido por meio de suportes materiais como "escritos, pinturas, monumentos etc., que se materializam através de coleções de quadros, por exemplo." Assim, buscando melhor compreender a concepção de capital cultural e de capital econômico, considera-se que "os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural"(NOGUEIRA e CATANI, 2010, p. 77). Por não ter, em alguns momentos, o capital cultural incorporado, o indivíduo precisa encontrar formas de apropriar-se dele, pois nem sempre adquirir o capital econômico será suficiente para fazer uso do mesmo. Os autores mencionam um exemplo que pode contribuir com a reflexão. O proprietário de uma máquina precisará desenvolver habilidades para usá-la, apenas adquiri-la não será suficiente, já que para sua utilização adequada precisará de "capital científico e tecnológico". Apesar de possuir determinados bens adquiridos pelo capital econômico, pode-se não conseguir fazer uso pessoal dele, por falta de incorporação de outros capitais, que não foram incorporados nos campos sociais de origem.

No estado institucionalizado, Pierre Bourdieu vai atribuir ao diploma uma certificação do que ele chama de "competência cultural" que teria a capacidade de conversão do capital cultural em econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

2.1.1. Os Capitais e as contribuições para a educação

Se considerarmos a educação como um campo, como um espaço onde são definidas posições sociais, tomá-la-emos como um lugar de disputas, onde, portanto, estarão sendo definidos papéis, hierarquias, conceitos. Sendo assim, esse momento requer a tomada de decisões e formulação de estratégias para uma melhor condução de alguns aspectos da educação já observados. Aqui caberia perguntar: que papel a educação vem ocupando em Macaé e qual deseja ocupar após a crise? Ao analisarem os conceitos de Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2009, p. 36) consideram:

Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é a de que esses indivíduos teriam melhores condições de ser bem-sucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial, ou seja, nas principais instâncias em que se disputa e se decide a posição social futura dos indivíduos.

A educação ocupa lugar estratégico, pois simbolicamente remete à ideia de sucesso. O capital cultural no estado institucionalizado está diretamente ligado à ideia de sucesso, capturado através da concepção de "sucesso escolar". Para Souza (2017), o sucesso está diretamente ligado à família, o que ele chama de "economia emocional" transmitida de pais para filhos. Ou seja, nessa concepção, é atribuída aos pais a competência de desenvolver nos filhos disciplina, concentração, pensamento prospectivo (abdicar do presente em prol do futuro), habilidade de leitura, imaginação e reforço constante da autoestima. Nesse caso, quando se pensa em escolas onde há a ausência familiar, o que caberia ao poder público? Para o autor, "como ninguém escolhe o berço onde nasce, é a sociedade que deve se responsabilizar pelas classes que foram esquecidas e

abandonadas" (SOUZA, 2017, p. 89). Diante disso, não se pode olhar para frente sem prever metas do que se deseja alcançar. Apesar de não se defender a ideia de que a educação é responsável por resolver todos os problemas, atribui-se a ela papel importante e de certa centralidade. No caso deste estudo, as escolas em Macaé foram compreendidas como campos sociais, tendo em vista que podem contribuir para a formação dos alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas economicamente, possibilitando acesso a um capital cultural, nem sempre acessível às famílias.

2.2. Breve compreensão de Mobilidade Social

Na concepção de Pierre Bourdieu, existem campos com produções simbólicas que, com similaridade, contam com agentes que "jogam o jogo". Pessoas que disputam o poder e a ampliação do território dos que já ocupam o campo. A luta é pelo bem simbólico produzido naquele determinado campo. Diante disso, há hierarquização de elementos que são desejados por agentes, também por grupos, dentro do próprio campo, que desejam estar em posições superiores. Devido ao fato de os campos produzirem produtos simbólicos, a ideia de valor é repensada, redimensionando a ideia de prestígio e poder.

Na compreensão dos autores, o sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos, das construções linguísticas comportamentais oriundas de uma cultura dominante, da ocupação de lugares de prestígio nos grupos sociais de convívio. Portanto, as hierarquias simbólicas reforçariam as estruturas de dominação social na medida em que restringiriam a mobilidade social dos indivíduos. Como regra geral, não bastaria a um indivíduo um conhecimento técnico específico para ter acesso às posições sociais dominantes. Exigir-se-ia dele um capital cultural (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 37).

Dialogando diretamente com o problema colocado nesta investigação, em estudo apresentado em 12 de julho de 2013, no Rio de Janeiro, durante o "Seminário Juventude e Risco: Perdas e Ganhos Sociais na Crista da População Jovem", promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (IDRC, Canadá) e o Centro de Estudos Distributivos Laborales y Sociales, foi revelado que o tamanho da população jovem brasileira nunca foi e nunca será tão grande quanto o deste período, correspondendo a cerca de 50 milhões de pessoas na faixa entre 15 e 29 anos de idade. Na verdade, esses 50 milhões de jovens brasileiros em ação correspondem a um "platô populacional" que começou em 2003 e, por força de mudanças demográficas diversas atuando em direções opostas, prolongará a onda até 2022, em formato do que denomina o autor "pororoca jovem" (NERI, 2013). Para Neri, depois do bicentenário de independência, o processo refluirá e a população jovem no Brasil cairá a uma velocidade mais alta que a dos demais países [...]. Ele orienta que o Brasil aproveite ao máximo a longa duração da "pororoca jovem" para impulsionar suas transformações sociais e econômicas nas direções desejadas. Isso serve para refletir: o que foi feito na educação nos últimos cinco anos? E o que se pretende fazer com as crianças que serão jovens em 2022? A mesma pesquisa aponta que a mais alta prioridade entre os jovens brasileiros é a educação de qualidade (85,2%), portanto, é preciso repensar o conceito de qualidade desejado e quais as diretrizes a serem tomadas no Ensino Fundamental para que se chegue a ela.

2.3. Ampliando o conceito de qualidade

A ofensiva que a escola pública vem enfrentando nas últimas décadas tem-se acirrado com maior fúria nesses tempos de crise econômica e política. A privatização da educação tem-se dado por meio da entrada de grupos empresariais, da elaboração de materiais pedagógicos, da terceirização da merenda escolar, do valor exacerbado dado às avaliações externas e do uso midiático aos resultados delas obtidos. De forma acentuada na década de 90 e início dos anos 2000, autores como Gentili (2001), Tomamasse, Warde e Haddad (2003), chamavam atenção para os organismos internacionais que não só manifestavam esse interesse, como também estimulavam a dependência do país em relação aos financiamentos oferecidos por bancos internacionais. O que se passou a conhecer como pensamento ou ideário neoliberal². “Os governos Neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (TORRES, 2001, pp. 113-114).

Em entrevista, Wendy Brown³ ressignifica, amplia a análise e volta a discutir a presença Neoliberal na educação e chama atenção para outro aspecto importante do Neoliberalismo, que é a transformação de si mesmo, ou, do sujeito. Em certa medida, não teria muito a ver com a monetização, mas com todas as práticas que envolvem o sujeito, o que nos faz cúmplices e muitas vezes partidários das políticas de privatização e desregulação, tornando-nos sujeitos altamente governados. Imaginamos que somos livres, mas, na realidade, nunca fomos tão autorregulados, afirmou Wendy Brown.

Dentro de um contexto de globalização e de resultados padronizados, a qualidade da educação passou a estar atrelada diretamente a resultados obtidos a partir de avaliações externas. No Brasil, no final da década de 80 e na década de 90, foram implementados programas e iniciativas avaliativas, que vêm se fortalecendo desde então. A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2005, a instituição da Prova Brasil aplicada nos 5ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental (EF), visando medir a proficiência em Português e Matemática, culminaram, no ano de 2007, com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Apesar da centralidade dada a essa concepção educacional e do aprisionamento dos professores pelo cumprimento de estratégias voltadas para esse tipo de resultado, os dados do *Programme for international student e assessment (PISA) results from (2015)* apontam que o desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). O documento diz ainda que a média do Brasil na área de leitura também manteve-se estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, essa diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. Na área de matemática, houve um aumento significativo de 21 pontos na média dos alunos entre 2003 a 2015. Ao mesmo tempo, houve um declínio de 11 pontos se compararmos a média de 2012 à média de 2015. Acredita-se que discutir qualidade isoladamente, sem investimento nas outras áreas envolvidas na educação, não favorecerá avanços qualitativos. Os dados mostram que, em relação a outros países, a evolução da educação no Brasil tem sido lenta. Países como Colômbia, México e Uruguai obtiveram resultados melhores em 2015 em comparação ao Brasil, muito embora tenham um custo médio por aluno inferior. O Chile, com um gasto por aluno semelhante ao do Brasil (USD 40 607), obteve uma pontuação melhor (477 pontos) em ciências. (CARNOY, 2009)

A qualidade da educação, considerada a partir dos dados quantitativos propostos pelas avaliações

externas, tem o seu lugar de importância e deve ser utilizada para melhoria dos índices obtidos até então, porém o que se traz para discussão é que não seja medida apenas por um aspecto. Para Gadotti (2013)

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2013, P.2)

O ponto de vista defendido pelo autor amplia a ideia de que o trabalho desenvolvido por uma escola não se resume apenas em nota, quando se fala em qualidade. Compreende-se, com isto, a existência de outros fatores que precisam ser considerados nas relações que vão sendo estabelecidas no ambiente escolar, que de alguma maneira podem vir a contribuir positivamente com a qualidade de vida da comunidade de seu entorno.

Os resultados quantitativos de Macaé, com base na Tabela 1, demonstrativa do IDEB (abaixo), pode ser definida com pequeno crescimento no 5º ano de escolaridade, se observada de forma linear os anos de 2005 a 2017, enquanto no 9º ano os resultados oscilam, ora crescendo, ora diminuindo. O desempenho dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido superior ao dos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com as metas projetadas (Tabela 2). Porém, no caso do 5º ano observa-se que desde o ano de 2011 a meta não é alcançada. Enquanto no 9º ano do EF o mesmo ocorre desde 2013.

Apesar do discurso da qualidade estar presente em todos os debates sobre educação, o Brasil tem seguido a tendência de outros países e concentrado apenas no aspecto quantitativo da qualidade, medido a partir do índice do IDEB.

Tabela 1: Tabela do IDEB observado e metas projetadas

	IDEB OBSERVADO						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5º ano	4.4	4.7	5.0	5.0	5.2	5.6	5.9
9º ano	3.6	3.9	3.7	4.1	3.3	4.0	4.5

Fonte: INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Tabela 2: Metas Projetadas

	METAS PROJETADAS							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5º ano	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
9º ano	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6

Fonte: INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Os números apresentados nas Tabelas 1 e 2 mostram, também, pelo menos três questões para análise:

1. Principalmente do ano de 2013 a 2017 as estratégias pedagógicas utilizadas necessitam ser revisitadas, não apenas nos períodos onde são realizadas as avaliações externas, mas em todo o segmento. Nos períodos onde as avaliações externas acontecem são aplicadas estratégias preparatórias, não sendo elas suficientes para fecharem as lacunas na aprendizagem dos anos anteriores.
2. Da Educação Infantil ao 4º ano do EF existem algumas fragilidades, que ao serem identificadas, podem ser trabalhadas antes de se acumularem e se revelarem em números no 5º ano do EF. Nessa perspectiva, a educação precisa ser vista como um todo, sem perder ou desconsiderar as características e particularidades de um único segmento.
3. As metas do Ideb são projeções mínimas, devendo o município ter como objetivo ser superior às metas e não apenas alcançá-las, pensando estratégias que possibilite o alcance de índices mais elevados de aprendizagem. Por ser uma rede de ensino antiga, consolidada, com professores com formação, as condições existem ou podem ser construídas com relativa rapidez.

Ainda considerando os índices apresentados na Tabela 1, reafirma-se que as avaliações externas são utilizadas para medir a qualidade das escolas em função das pontuações obtidas. O artigo 3º do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que criou o IDEB, afirma que:

a qualidade da educação básica será aferida objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo índice, a partir dos dados do rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica [...]

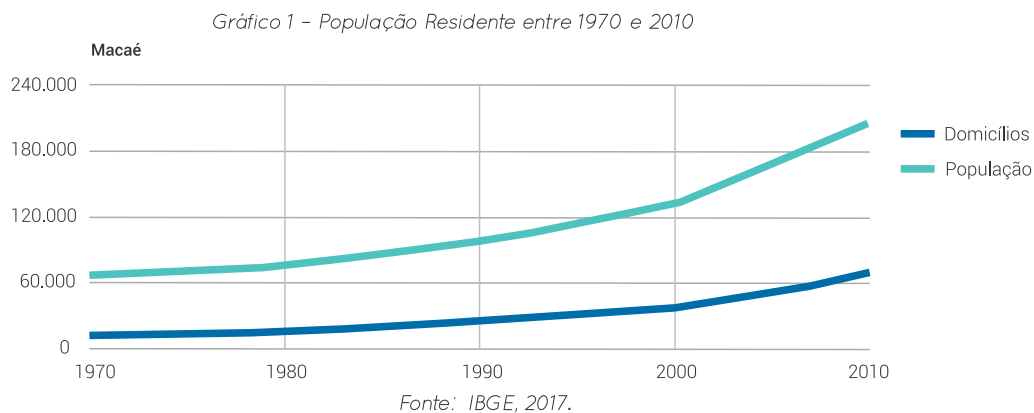
Mesmo que esta política avaliativa esteja sendo contemplada em lei, os pesquisadores deste campo chamam atenção para os limites dos modelos avaliativos externos, tendo em vista que nem sempre retratam os motivos para os resultados negativos ou dão encaminhamentos para solução dos problemas.

Os instrumentos avaliativos fazem parte de uma prática educacional em âmbito nacional, cabendo aos municípios pensarem em âmbito local, dentro de um contexto econômico/político/social/cultural, as complexidades e estratégias para uma qualidade que até pode ser "medida" quantitativamente, mas que precisa gerar uma qualidade que também vislumbre a equidade social. Acredita-se ter certo consenso de que uma educação consistente, com boa base, resultará em bons números, mas nem sempre uma formação centrada na avaliação representará uma educação de qualidade.

3. QUADRO SOCIOEDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MACAÉ DE 2012-2018.

A cidade de Macaé vem sendo referência de crescimento econômico nas últimas décadas, passando a ocupar os primeiros lugares no estado do Rio de Janeiro em renda *per capita* e em outros índices. Pela perspectiva de Souza (2017, p. 101), pode-se considerar que Macaé viveu um *boom* de desenvolvimento econômico, tendo em vista o "crescimento econômico" e a "modernização tecnológica". Entretanto, o autor não considera como sendo o suficiente para o alcance de justiça social. Ele utiliza o conceito de "desenvolvimento

socioespacial" para delinear o que deve ser considerado no processo de desenvolvimento urbano autêntico, ou seja, "a conquista de melhor qualidade de vida para um número crescente de pessoas e de cada vez mais justiça social". Porém, o que se observou em Macaé nas últimas décadas foi um aumento de poder aquisitivo de parte da população, mas a custo do stress de boa parte dela, alteração no meio ambiente, desrespeito aos patrimônios histórico-arquitetônicos da cidade, aumento da poluição, agravamento do processo de favelização, diante do número expressivo de aumento da população, dado à falta de planejamento urbano.



Tendo em vista o enfoque desenvolvimentista observado em Macaé, a ênfase estava em atrair mão de obra e prepará-la com rapidez para suprimento do mercado de trabalho, sem um cuidado prévio para recebê-la. Nem mesmo durante o processo foram estruturadas políticas públicas para resolver os problemas sociais que seriam decorrentes do aumento populacional, ocasionando também questões no campo educacional. Diante do crescimento populacional exponencial percebido no Gráfico 1, acima, esperava-se também um crescimento considerável no número de matrículas na rede de ensino. Tal perspectiva foi constatada e é apresentada abaixo na Tabela 3.

O crescimento computado no número de alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental foi de 634 alunos, tendo um aumento de 1.001 nos anos iniciais e uma redução de 367 alunos dos anos finais (Tabela 3). A questão relevante observada nesta tabela se dá no declínio de 367 matrículas nos anos finais entre 2012 e 2017. Uma vez que se viveu um crescimento na população e no número de matriculados nos anos iniciais, seria esperado que este acompanhasse a tendência. Sendo assim, faz-se necessária uma investigação mais minuciosa dos números, a fim de identificar suas razões. Hipoteticamente poderiam ser apontadas causas como a evasão escolar e o índice de repetências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São questões que necessitam de uma pesquisa específica.

Tabela 3: Número de matrículas da Educação Básica

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA			
	Total Ensino Fundamental	Anos Iniciais	Anos Finais
2012	31.686	18.211	13.475
2017	32.320	19.212	13.108

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

Outro elemento apontado pelos números se dá na diferença de matrículas nos anos iniciais e finais, percebendo-se uma variação de cerca de 5 mil alunos em 2012 e de aproximadamente 6 mil alunos em 2017. O que se justificaria por um processo de retenções ou evasões ao longo dos anos iniciais, uma vez que esses alunos não aparecem matriculados nos anos finais do EF.

Portanto, partindo do pressuposto de que está ocorrendo a retenção de alunos nos anos iniciais, enquanto percebe-se que o Ideb do 5º ano do EF tem mantido as metas, é possível esperar que um funil esteja se formando, permitindo que apenas os “melhores” alunos alcancem o último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa é uma hipótese, mas não se pode deixar de questionar onde estão esses alunos e o(s) motivo(s) que os tem deixado de fora.

Ao olhar o aumento populacional, considera-se relevante pensar que, em termos administrativos e pedagógicos, analisar qualitativamente pressupõe atentar para aspectos que estão além dos números, considerando todas as potencialidades nem sempre tão explícitas. Como por exemplo, as riquezas trazidas pelas trocas possíveis pelo convívio multicultural, a partir da entrada de diferentes culturas e condições sociais que acompanham o processo migratório de crianças de outros estados, municípios e até países, como foi o caso de Macaé.

Apesar do crescimento de matrículas demonstrado na Tabela 3, o que a Tabela 4 (abaixo) mostra é que houve pouco investimento na construção de escolas, tendo em vista o número de unidades escolares municipais do Ensino Fundamental observadas entre os anos de 2012 – 2017 e conseqüentemente do número de professores.

Tabela 4: Total de escolas da Educação Básica Municipal

N° DE ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA				
	Total de escolas da Educação Básica	Escolas de Ed. Básica - Rede Municipal		
		Total	Fundamental I	Fundamental II
2012	167	106	49	19
2017	184	106	46	20

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

O crescimento do número de docentes entre 2012-2017 foi de 331 (Tabela 5), num quantitativo de escolas municipais que se manteve. Considera-se, nesses números, que podem ter ocorrido algumas realocações a partir da entrega de imóveis alugados e remanejamentos de segmentos. No número de docentes, deve-se levar em conta também o aumento de salas de aula, através da ampliação de escolas já existentes.

Tabela 5: Número de docentes da Educação Básica (2012-2017)

DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA				
	Rede Municipal	Anos Iniciais	Anos Finais	Total Ensino Fundamental
2012	3.306	964	1.092	1.954
2017	3.637	1.101	1.045	2.009

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Para um município que teve um crescimento populacional retratado em mídias nacionais, faz-se relevante pensar que a qualidade perpassa também as condições físicas de trabalho.

Além do Ensino Fundamental, é relevante mencionar o número de Cursos Técnicos e Profissionalizantes em Macaé (0,42% e 3,01%), em relação ao restante do país (0,15% e 0,83%) e ao Estado do Rio de Janeiro (0,10% e 1,01%), que também é alto (Tabela 6). Mesmo com a redução do número de matrículas em meio à crise (0,32% e 2,12%), o número de matriculados ainda se destaca, trazendo a leitura de que ainda há uma expectativa nessa formação como saída para o desemprego (Tabela 7).

Tabela 6: Número de matrículas da Formação Técnica e Profissional em 2012

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL					
	2012				
	População estimada IBGE	Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Educação Profissional ⁴	% de Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	% Educação Profissional
Macaé	217.951	917	6.550	0,42%	3,01%
Rio de Janeiro	16.231.365	15.499	164.272	0,10%	1,01%
Sudeste	81.565.983	75.205	772.830	0,09%	0,95%
Brasil	193.946.886	298.569	1.605.608	0,15%	0,83%

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Tabela 7: Número de matrículas da Formação Técnica e Profissional em 2017

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL					
	2017				
	População estimada IBGE ⁵	Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Educação Profissional ⁴	% de Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	% Educação Profissional
Macaé	244.139	780	5.169	0,32%	2,12%
Rio de Janeiro	16.718.956	27.512	171.409	0,16%	1,03%
Sudeste	86.949.714	137.579	814.423	0,16%	0,94%
Brasil	207.660.929	459.526	1.791.806	0,22%	0,86%

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

O Título IV, art. 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96, legisla sobre a obrigatoriedade de oferta do Ensino Fundamental, sendo de competência do município, tornando-a prioritária. Porém, constata-se que se identificou a relevância da oferta de educação técnica e profissional na cidade. Entretanto, observa-se, ao longo do período, a ocorrência de uma diminuição na oferta de cursos técnicos e profissionais em nível médio (Tabelas 8 e 9), apesar do aumento populacional, provavelmente causando impacto no atendimento à população economicamente desfavorecida.

Tabela 8: Número de estabelecimentos de Formação Técnica e Profissional em 2012

ESTABELECIMENTOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL					
Escolas com Técnico Integrado ao EJA	2012				
	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Escolas Técnico Integrado	2			1	1
Escolas Normal/Magistério	2	1	1		
Escolas com Técnico Integrado ao EJA	2			1	1
Escolas com Técnico Concomitante	9	1			8
Escolas com Técnico Subsequente	12	1		1	10
Total	17	2	1	1	13

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Tabela 9: Número de estabelecimentos de Formação Técnica e Profissional em 2017

ESTABELECIMENTOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL					
Escolas com Técnico Integrado ao EJA	2017				
	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Escolas Técnico Integrado	2			1	1
Escolas Normal/Magistério	1		1		
Escolas com Técnico Integrado ao EJA	0				
Escolas com Técnico Concomitante	10	1			9
Escolas com Técnico Subsequente	12			1	11
Total	16	1	1	1	13

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

4. POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DA PRÓXIMA DÉCADA

Para se pensar nas possibilidades necessárias ao desenvolvimento do município de Macaé nas próximas décadas, dentro da perspectiva apresentada, é imperioso direcionar o olhar para a educação e o seu papel nesse processo. Assim, opta-se em voltar à atenção para questões anteriores, tendo em vista a trajetória do campo investigado.

Considerando o que se aprendeu a valorizar em uma cidade onde o Capital econômico teve lugar tão privilegiado, ainda que de forma desigual, tomar-se-á emprestado o relato de uma professora, descrito por Gentili (2001, p. 229) no início dos anos 2000.

Nora, professora em uma escola pública, chegou um dia na sala de aula e perguntou a seus alunos de 3ª série: "O que é que não se pode comprar com dinheiro?" Os quase quarenta meninos e meninas a olharam

surpresos, talvez suspeitando que se tratava de outra loucura típica de sua professora politicamente inquieta. Nora, insistente, voltou a perguntar: "O que é que não se pode comprar com dinheiro?" Após intermináveis segundos de silêncio, uma das crianças ensaiou uma resposta: "Um transatlântico". Confiante, outro arriscou: "jogar futebol com Maradona". Outro disse: "uma casa com quadra de futebol e tênis". Outra: "Toda a coleção da Barbie". "Passar o dia com a Xuxa", sonhou outra... As respostas começaram a se espalhar pela sala de aula. Nora tentava, em vão, organizá-las. Ninguém esperava sua vez para falar. De repente, todos queriam contar aquilo com que sonhavam e, provavelmente, jamais conseguiriam ter [...].

Após o relato de Nora, ela concluiu categórica:

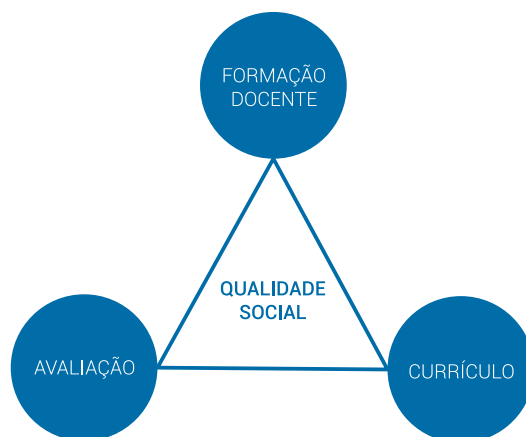
Creio que, quando é difícil reconhecer algo que não seja comprável com dinheiro, ou seja, quando a relação mercantil invade tudo completamente, nossa própria tarefa de defesa da educação pública torna-se cada vez mais complexa. Acho que as pessoas – e isso se vê pelas crianças – *estão dizendo adeus à escola pública, talvez sem se dar conta.*

A fala da professora reforça o valor e o lugar que o mercado ocupa em todos os âmbitos da vida da população, em todos os aspectos, até mesmo nos sonhos daquelas crianças e não só no campo econômico, como comumente pensamos. Estamos falando de uma sociedade, portanto, a educação tem papel preponderante, precisa ser pensada de forma que dê acesso, com qualidade, aos menos favorecidos economicamente, onde os bens culturais e sociais tenham na escola, talvez, o lugar de maior propagação e em alguns casos, o único.

4.1. Possíveis caminhos

Assim, por acreditar em possibilidades que contribuam para a formulação de políticas públicas para a educação, apresentam-se aqui alguns apontamentos: o *primeiro* vai em direção de um resgate do processo avaliativo, não só do resultado, mas pela busca pela qualidade social. Para isso, propõe-se um tripé que tenha em sua centralidade a qualidade e outros elementos articuladores para essa construção (Figura 1).

Figura 1: Tripé 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Acredita-se ser necessário articular os três eixos apresentados na Figura 1, tendo em vista que o currículo precisa ser discutido e estruturado em diálogo com a visão avaliativa, consonante com a linha pedagógica que o município deseja desenvolver. Da mesma forma, a formação continuada dos professores, que deve se dar permanentemente, é parte fundamental, pois o contexto da prática tem nos professores um eixo articulador e executor das políticas educacionais.

O *segundo apontamento* vai em direção à necessidade de produção de um banco de dados, resultante do diálogo entre poder público e universidades, que busquem caminhos para uma construção mais efetiva entre os resultados de uma avaliação qualitativa (IDEB), com qualidade social (indicadores de equidade, acesso e permanência).

Knoblauch (2008) menciona Viñao Frago (1996):

[...] a instituição escolar, ao contrário do que muitos pensam, tem uma cultura que muda e se transforma num processo de complexas relações entre aspectos internos e externos à escola, e que, na maioria das vezes, só pode ser percebida depois de um grande período de tempo, ou seja, a mudança no interior da escola é um processo lento, porém não uniforme. (KNOBLAUCH, 2008, P. 20)

Assim, pode-se trazer o *terceiro apontamento*, que baseado na interlocução com os autores acima, apresenta a necessidade de estudos, junto ao professores e técnicos, sobre os conceitos de “cultura escolar” e “qualidade social”, entendendo que a formação dos professores e dos que compõem a educação é fundamental para qualquer implementação educacional, já que esta não deve vir “de cima para baixo” e nem mesmo deve ser considerada como algo simples. As relações não são apenas pedagógicas, mas sociais e políticas, portanto complexas e conflituosas em alguns casos.

Considerando que na defesa desse ideário de educação a universidade tem papel central, abre-se o entendimento sobre as possibilidades de um *quarto apontamento*, no sentido de incentivar e criar estratégias que envolvam a escola e a universidade. Uma das questões é a reflexão sobre a pesquisa escolar reflexiva, dentro de pressupostos que a situe em um papel investigativo, indo muito além do “ctrlc/ctrlv” presente no cotidiano das escolas, colocando o educando mais cedo no universo de investigação e criatividade. Neste caso, a Faculdade Municipal Professor Miguel Ângelo da Silva Santos tem papel preponderante, tendo em vista o suporte que pode prestar para a interlocução entre o trabalho desenvolvido pelos professores da rede municipal de ensino, as pesquisas e o desenvolvimento de novas metodologias que contribuam para a melhoria em sala de aula.

Por compreender que não é a ruptura com os aspectos legais que fará uma educação ser bem sucedida ou não, mas sim ler, interpretar, questionar e aproximar-se da realidade local, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, em sua Meta 6, propõe “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”. Vê-se no *quinto apontamento* a necessidade de compreensão e investimento na ‘educação integral’ e não apenas, de ‘tempo integral’. Ou seja, criar condições físicas e redimensionar o que se entende por sucesso escolar para que o aluno seja visto em sua totalidade. Para isso, é preciso criar metas para a construção de espaços de educação bem equipados, que dêem condições para as crianças avançarem em seus processos criativos e de apropriação de conhecimento.

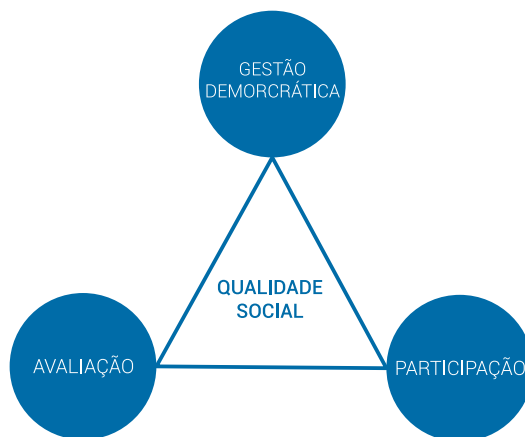
Sabe-se que em boa parte das ouvidorias no interior da escola, o espaço físico é um elemento que aparece como deficiente à realização de uma aprendizagem de qualidade (laboratórios, pátios, quadras

esportivas, entre outros). Portanto, fazem-se necessárias políticas públicas que estabeleçam metas para a melhoria das condições físicas das escolas, de forma que os ambientes escolares tornem-se estimuladores para a aprendizagem. A qualidade social será consolidada se os educadores e educandos sentirem-se pertencentes ao lugar, que não deve ser visto apenas como geográfico, mas também social e histórico.

O sexto *apontamento* reforça o que vem sendo construído lentamente, mas de extrema relevância não só para a educação, mas para o futuro do país, que é a compreensão e a realização de ações voltadas para a participação. Gadotti (2013, p. 2) faz menção ao Documento da Conferência Nacional de Educação (MEC, 2009) ao referir-se à qualidade da educação no Eixo II, afirmando que não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. O tripé abaixo (Figura 2) mantém a qualidade na centralidade e acrescenta outros elementos fortalecedores da proposta.

No caso de Macaé, campo em análise, poder-se-ia resgatar a contribuição de experiências bem-sucedidas em torno do trabalho com os conselhos escolares nas escolas onde esse processo já está mais sistematizado, através da gestão democrática. O fortalecimento da concepção democrática pode ser elemento estratégico sobre a construção de um modelo avaliativo que contribua com uma rede de ensino voltada para a qualidade social.

Figura 2: Tripé 2



Fonte: Elaborado pela autora

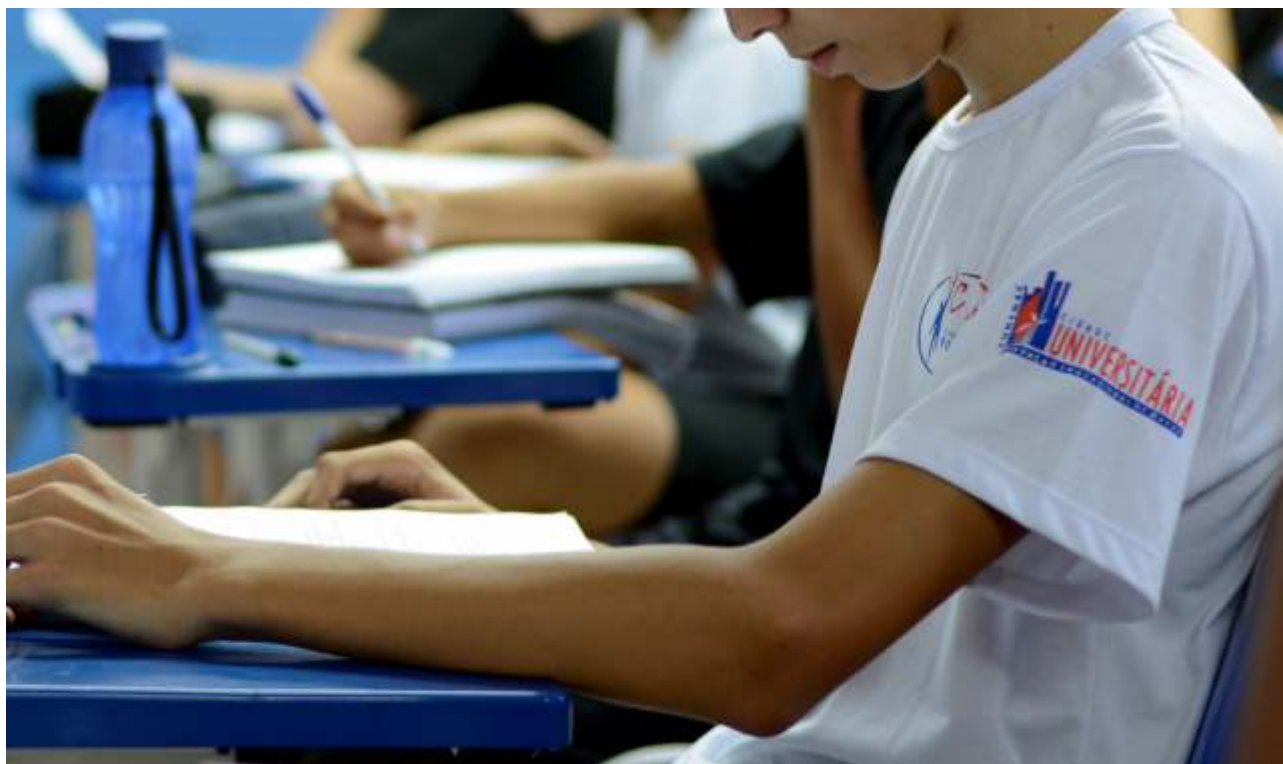
Todos os caminhos convergem para o sétimo *apontamento*, compreendendo a educação como estratégia para a transformação da cidade em um polo de desenvolvimento tecnológico, paralelo ao da indústria do petróleo. Aqui propõe-se pensar a tecnologia com um olhar para a frente, como um lugar que produz alternativas viáveis, fazendo uso da mão de obra técnica já gerada em Macaé, a fim de que essa geração não se perca. Acredita-se e defende-se a construção de espaços que utilizem esses profissionais como pensadores, que produzam conhecimento para a elaboração de políticas públicas para a produção de outras fontes de energia, podendo colocar Macaé novamente em um patamar de reconhecimento estadual e até nacional. Isso também servirá de aporte para os técnicos que se encontram em formação.

5. CONCLUSÃO

Esta análise criou condições de diálogo entre autores que trazem conceitos consistentes no campo da educação e apontam para outra concepção de qualidade. Essa compreensão, além da análise possibilitada pelos dados apresentados neste trabalho, tornou perceptível a necessidade de se pensar outros caminhos para a educação do município. Apresenta também a possibilidade do uso do conhecimento e da tecnologia como perspectiva para a projeção da jovem geração de estudantes a novos postos de trabalho, que valorizem o capital social e capital cultural, conforme o proposto por Pierre Bourdieu, adicionados ao capital econômico.

A Cidade de Macaé tem um potencial natural, riquezas ambientais e possibilidades não aproveitadas. Ao possuir uma identidade tão própria em seus aspectos culturais e de memória social, que já começa a ser percebida pela perspectiva de "cidade do conhecimento", acredita-se estar caminhando na direção de um outro modelo de educação. Certamente, com investimento e planejamento, Macaé continuará a ocupar um patamar de destaque no Estado do Rio de Janeiro, como tem sido até aqui. Para tal, é preciso colocar a educação em um lugar de centralidade, desde a Educação Infantil até o Ensino Universitário.

Hoje, tem-se mão de obra preparada, professores com boa formação inicial, um espaço voltado para a formação continuada, uma cidade universitária, o que dá elementos concretos para enfrentamento da crise, sob o viés da apropriação do conhecimento. Usar esse tempo como uma forma de impulsionar a cidade, partindo de suas raízes e da identidade local, somada aos ganhos do crescimento econômico vivido nas últimas décadas, é uma forma consciente de pensar o futuro.



NOTAS

¹ Doutora em educação pela UFF/RJ. Pós-doutoramento pela UFF/RJ. Docente na Faculdade professor Miguel Ângelo da Silva Santos – FeMASS e Faculdade de Filosofia e letras de Macaé – FAFIMA. Endereço Institucional: Av. Aloísio da Silva Gomes, 50 – Granja dos Cavaleiros, Macaé/RJ. Email: cremildabcouto@gmail.com.

² *Neoliberalismo, ou estado neoliberal*, são termos empregados para designar um novo tipo de estado que surgiu na região nas últimas décadas. Vinculados às experiências de governos neoconservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Regan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá, a primeira experiência de Neoliberalismo econômico na América Latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. O Capitalismo popular de mercado propugnado pelo governo de Carlos Saúl Menem, na Argentina, ou o modelo do Salinismo no México, representam, com as peculiaridades dos casos argentino e mexicano, um modelo neoliberal (TORRES, 2001, pp 113-114).

³ Neoliberalismo – “Estamos diante de um novo capítulo”. Instituto Humanitas: Unisinos, ADITAL. Disponível em www.ihu.unisinos.br/ consultado em 22/07/2018.

⁴ O total da Educação Profissional inclui as etapas de Ensino Regular, Especial e/ou EJA: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Cursos Técnicos (Ensino Médio) Concomitante e Subsequente, Curso FIC Integrado à EJA de nível Fundamental, EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio).

⁵ Valor estimado com base no censo de 2010 e na tendência de crescimento populacional anterior, portanto não leva em consideração o movimento migratório ocorrido devido à crise econômica vivida na cidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. 1. ed. São Paulo: brasiliense, 2004.

_____, _____. *O Poder Simbólico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertland Brasil, 2012.

CARNOY, Martin. *A vantagem Acadêmica de Cuba*. Fundação Leman, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Congresso de Educação Básica – COEB: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem Neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001, pp 228-252.

GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis: vozes, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>, consultado em Jan/2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Sinopse Estatística da Educação Básica, 2017 [online]. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. (Consultado em 22/07/2018, 05/08/2018).

KNOBLAUCH, Adriane. *Ciclos de Aprendizagem e Avaliação de Alunos: o que a Prática Escolar nos revela*. Araraquara: JM Editora, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN 9394/96.

NERI, Marcelo. *Juventude que conta*: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/presi/1_neri_pt.pdf. Consultado em 08/06/2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2014).

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: cortez, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do Neoliberalismo. In GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: vozes, 2001, pp 109-136.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *ABC do desenvolvimento urbano*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.