

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DENISE BIANCA MADURO SILVA

ESTUDO COMPARADO SOBRE EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL - BRASIL E ARGENTINA.

Belo Horizonte

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DENISE BIANCA MADURO SILVA

ESTUDO COMPARADO SOBRE EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL - BRASIL E ARGENTINA

Tese apresentada ao Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Formação Humana

Orientadora: Professora Doutora Rosemary Dore Heijmans

Coorientadora: Professora Doutora Ana Miranda

Belo Horizonte

2018

S586e Silva, Denise Bianca Maduro, 1981-
T Estudo comparado sobre evasão escolar na educação profissional - Brasil e Argentina /
Denise Bianca Maduro Silva. - Belo Horizonte, 2018.
346 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Rosemary Dore Heijmans.
Coorientadora: Ana Miranda.
Bibliografia : f. 287-317.
Apêndices: f. 318-346.

1. Educação -- Teses. 2. Educação comparada -- Brasil -- Argentina -- Teses. 3. Ensino técnico -- Teses. 4. Ensino técnico -- Argentina -- Teses. 5. Ensino profissional -- Teses. 6. Ensino profissional -- Argentina -- Teses. 7. Evasão escolar no ensino de segundo grau -- Teses. 8. Evasão escolar no ensino de segundo grau -- Argentina -- Teses. 9. Escolas técnicas
CDD- 370.195

Folha de Aprovação

ESTUDO COMPARADO SOBRE EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL - BRASIL E ARGENTINA

DENISE BIANCA MADURO SILVA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, linha de pesquisa Trabalho, Política e Formação Humana.

Aprovada em 30 de janeiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Banca Examinadora

Dr.^a Rosemary Dore Heijmans (Orientadora) – Universidade Federal de Minas Gerais

Dr.^a Ana Miranda (Coorientadora) – Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales/Argentina

Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dr. Eduardo Magrone – Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Remi Castioni – Universidade de Brasília

Dr.^a Agustina María Corica – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina

Dr. Wander Augusto Silva (Suplente) – Universidade do Estado de Minas Gerais

Dr.^a Maria José Batista Pinto Flores (Suplente) – Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 30 de janeiro de 2018.

À Beatriz, minha filha e parceira nesta jornada, e a José Maria e Adenira, meus pais,
pelo exemplo forjado no trabalho e por acreditarem na educação como caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, José Maria e Adenira, por tudo; à minha filha Beatriz, ao meu irmão Amair, aos meus tios, tias, primos e primas, e aos meus avós, pelo apoio incondicional.

À minha orientadora, Professora Rosemary Dore Heijmans, pela orientação firme.

À minha coorientadora, Professora Ana Miranda; às professoras Agustina Corica e Analia Otero e aos demais pesquisadores do Programa de Juventude e Trabalho da FLACSO/Argentina, pelo direcionamento durante o trabalho de campo em Buenos Aires. Ainda nesta instituição, ao Doutorado em Ciências Sociais, pelo acolhimento institucional; aos membros do Grupo Viernes e do Mestrado em Ciências Sociais com Orientação em Educação, em especial às professoras Nancy Montes, Sandra Ziegler e, mais especialmente, à Professora Guillermina Tiramonti, pelas valiosas indicações.

Ao Professor Remi Castioni e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, pela acolhida durante o trabalho de campo em Brasília.

Ao INET, na Argentina, à SETEC/MEC e RFEPT, no Brasil, às escolas visitadas e a todas instituições e todos entrevistados de ambos países, por fornecerem o material empírico desta tese. Sem vocês este trabalho não seria possível.

Aos membros da RIMEPES, por trabalharem e discutirem esta pesquisa enquanto grupo. Em especial, a Cadu, Paula, Hebert, Zedu, Juan, Wander, Sabina, Giuliano, Ana Zuleima, Mônica, Rosangela, Izaura, João Bosco e Edmilson.

Aos companheiros do Doutorado Latino-Americano em Educação, por trilharem comigo este percurso formativo. Aprendi muito com vocês. Em especial, à Luisa Mejia. Às professoras Mafá, Inés Teixeira e Livia Fraga, coordenadoras do Doutorado Latino-Americano em Educação da FaE/UMFG durante minha cursada, e aos demais professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela formação e suporte proporcionados.

A todos que dedicarem tempo e atenção a este trabalho, Rogfel, Ana, Natália, Renata, Marcela, Viviana, Ramiro, Gabriel, Gustavo, Claudio, dentre tantos outros.

Ao CNPq, à CAPES, à DRI da UFMG e à Direção Nacional de Cooperação Internacional do Ministério da Educação da Argentina, pelo suporte financeiro à pesquisa.

À Pró-Reitoria de Extensão da UFMG e à UFMG, por investirem na formação de seus servidores.

À universidade pública e ao povo brasileiro.

RESUMO

A pesquisa abordou o problema da evasão escolar na educação técnica de nível médio e se inseriu no contexto de produção da Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES). Como suas pesquisas demonstram, revela-se necessário considerar os fatores sistêmicos relacionados à evasão, de modo a identificar peculiaridades da legislação, das políticas públicas e dos programas educacionais vigentes direcionadas para o combate à evasão. O objetivo geral da tese consistiu-se em analisar, de forma comparada, os fatores sistêmicos relacionados à evasão no Brasil e na Argentina. Como objetivos específicos, apontaram-se, para ambos países: descrever o sistema de educação; analisar os marcos históricos que compuseram o sistema educativo e descrever as políticas públicas e os programas destinados a combater a evasão escolar dos estudantes na educação técnica de nível médio entre 2003 e 2015. Para o caso brasileiro, analisaram-se as iniciativas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, dirigidas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT); e, para o argentino, aquelas coordenadas pelo Instituto Nacional de Educação Tecnológica (INET), do Ministério da Educação, dirigidas às escolas técnicas estatais de nível secundário. Apurou-se que para ambos os casos ocorreu no período em análise uma aposta na educação profissional como motor do desenvolvimento de cada país, com novos investimentos e diretrizes, advindos dos governos centrais. Tratou-se de uma investigação para a qual foram imprescindíveis revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas. Os participantes da pesquisa foram os gestores responsáveis pela coordenação nacional e pela implementação das referidas políticas e programas no Brasil e na Argentina. O marco teórico de análise está fundamentado no conceito de luta pela hegemonia, desenvolvido por Gramsci, por permitir uma leitura do Estado à luz da luta de forças antagônicas presentes na sociedade capitalista. Nesse contexto, definiu-se como problema de pesquisa: A política de combate à evasão escolar na educação técnica de nível médio é definida pela dualidade de seus objetivos e de sua organização? No campo teórico, a tese avança ao demonstrar que a questão estrutural da dualidade escolar permeia a organização dos sistemas de ensino do Brasil e da Argentina, conectando-se ao tratamento dado pelas políticas públicas ao tema da “evasão escolar”. Na consecução dos trabalhos empíricos, no caso brasileiro, não foi encontrada política nacional de combate à evasão. As iniciativas analisadas para o período funcionaram de forma instável, priorizando a coleta de informações, não logrando implementar diretrizes nacionais nem coordenação central de ações. Na análise da experiência argentina, apresentaram-se programas, com financiamento específico, definição de diretrizes e desenhos de estratégias que foram adaptadas pelas jurisdições e instituições escolares nos projetos colocados em prática. Essa dinâmica, no entanto, não eximiu o Estado do papel de avaliar as propostas e de monitorar os recursos, não prescindindo de adaptações entre a administração central e a local. A cobertura das políticas não foi homogênea, apresentando diferenças regionais e atuação focalizada por meio de projetos e programas. Em ambos os casos, brasileiro e argentino, o tratamento dado pelas políticas públicas no âmbito central à evasão escolar na educação técnica de nível médio enfrentou resistências e mútuas adaptações durante os processos de formulação e implementação, compreendendo o Estado como campo de luta pela hegemonia.

Palavras-chave: Estudo comparado. Evasão escolar. Educação profissional. Brasil. Argentina.

ABSTRACT

The research entitled “Comparative Study on School Dropout in Vocational Education - Brazil and Argentina” deals with the problem of school dropout in technical secondary education and it is part of the production of the Iberoamerican Network of Studies on Vocational Education and School Dropout (RIMEPES). As the network research shows, it is necessary to study the systemic factors related to dropout, identifying peculiarities of legislation, public policies and educational programs in each context in order to combat the school dropout. The general objective of this thesis is to analyze the systemic factors related to school dropout in Brazil and Argentina in a comparative way. To this end, as specific objectives, the national education systems of both countries are described, the historical frameworks that made up both educational systems are analyzed, and public policies and programs aimed at combating school dropout in education are described. Specifically, in the Brazilian case, it was analyzed the initiatives of the Secretariat of Vocational and Technological Education (SETEC) of the Ministry of Education, aimed at the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education (RFEPT). In the Argentine case, the initiatives coordinated by the National Institute of Technological Education (INET) of the Ministry of Education were aimed at secondary technical schools. It is considered that for both cases, in the period under analysis there was a bet in the vocational education as motor of the development of the country, with new investments and directives from the central governments. It is an investigation for which the bibliographic review and the documentary research were indispensable, as well as the research through qualitative interviews. The research participants were the managers responsible for the national coordination and the implementation of the mentioned policies and programs in Brazil and Argentina. The theoretical framework of analysis is grounded on the struggle for hegemony, developed by Gramsci, because it allows a reading of the State in the light of the struggle of antagonistic forces present in capitalist society. In this context, the key question is: Is the educational policy to combat school dropout in secondary technical education defined by the duality of its objectives and its organization? In the theoretical field, the thesis advances by demonstrating that the structural question of school duality permeates the organization of education systems in Brazil and Argentina, connecting to the treatment given in public policies to the issue of school dropout. Regarding the thesis’ empirical achievements, in the Brazilian case, no national policy to attack school dropout was found. The initiatives analyzed for the period worked in an unstable manner, prioritizing the collection of information, failing to implement national guidelines or central coordination of actions. In the analysis of the Argentine experience, programs were presented, with specific financing, definition of guidelines and designs of strategies that were adapted by jurisdictions and school institutions, composing projects that were put into practice by them. This dynamic, however, did not exempt INET from the role of evaluator of the proposals and monitor of resources, not without adaptations between the central and local administrations. Neither was the coverage of policies homogeneous, presenting regional differences and focused action through projects and programs. In both Brazilian and Argentine case, the treatment given by public policies at the central level to school dropout in technical high school faced resistance and mutual adaptations during the formulation and implementation processes, comprising the State as a field of struggle for hegemony of policies.

Keywords: Comparative study. School dropout. Vocational education. Brazil. Argentina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interface do f4analyse com textos e códigos utilizados na pesquisa	325
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do registro de instituições de educação técnico-profissional na Argentina entre 2006 e 2014	97
Gráfico 2 - Evolução das matrículas da educação técnico-profissional na Argentina entre 2003 e 2013	98
Gráfico 3 - Matrículas na secundária na Argentina por modalidade e tipo de oferta, ano de 2015	99
Gráfico 4 - Matrícula regular no ensino médio técnico por dependência administrativa no Brasil em 2015	126
Gráfico 5 - Matrícula regular no ensino médio técnico integrado, concomitante e subsequente por dependência administrativa no Brasil em 2015	126
Gráfico 6 - Distribuição das matrículas por nível de ensino na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no ano de 2012	192
Gráfico 7 - Relação entre fatores acadêmicos e total de matrículas por modalidade na secundária em 2015 na Argentina.....	223
Gráfico 8 - Relação entre fatores acadêmicos e total de matrículas na secundária por modalidade e setor de gestão em 2015 na Argentina	225
Gráfico 9 - Relação entre fatores acadêmicos e total de matrículas por modalidade e sexo na secundária em 2015 na Argentina	232
Gráfico 10 - Matrículas no nível médio na Argentina em 2015 por modalidade e sexo.....	233
Gráfico 11 - Evolução do percentual de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente inativos no Brasil e na Argentina	343
Gráfico 12 - Evolução do percentual de adolescentes e jovens que não estudam e são economicamente ativos no Brasil e na Argentina	344
Gráfico 13 - Evolução do percentual de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente ativos no Brasil e na Argentina	345

Gráfico 14 - Evolução da taxa líquida de escolarização secundária por área urbana no Brasil e na Argentina	346
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das abordagens sobre evasão escolar presentes no livro da RIMEPES	36
Quadro 2 - Entrevistas realizadas no Brasil.....	148
Quadro 3 - Entrevistas realizadas na Argentina	150
Quadro 4 - Escolas técnicas públicas selecionadas para as entrevistas na Argentina	156
Quadro 5 - Análise dos fatores sistêmicos relacionados à evasão escolar no ensino médio técnico no Brasil e na Argentina.....	160
Quadro 6 - Estrutura do Sistema Educativo Nacional Argentino, segundo a Lei 26.206/2006	338

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores de gestão das instituições federais de EPT – Ensino geral (%)	183
Tabela 2 - Indicadores de gestão das instituições federais de EPT – Ensino médio técnico..	184
Tabela 3 - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente inativos no Brasil.....	342
Tabela 4 - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente inativos na Argentina	343
Tabela 5 - Porcentagem de adolescentes e jovens que não estudam e são economicamente ativos no Brasil.....	343
Tabela 6 - Porcentagem de adolescentes e jovens que não estudam e são economicamente ativos na Argentina	343
Tabela 7 - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente ativos no Brasil.....	344

Tabela 8 - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente ativos na Argentina	344
Tabela 9 - Taxa líquida de escolarização secundária para o Brasil por área urbana	345
Tabela 10 - Taxa líquida de escolarização secundária para a Argentina por área urbana.....	345

LISTA DE SIGLAS

ABAPEVE	Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica e Superior
ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AI	Ato Inconstitucional
AMET	Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
AUH	Asignación Universal por Hijo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Ciclo Básico
CBT	Ciclo Básico Tecnológico
CE	Comparative Education
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais S.A
CenSup	Censo da Educação Superior
CENUAETP	Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CER	Comparative Education Review
CFE	Consejo Federal de Educación
CGPG	Coordenação Geral de Planejamento e Gestão da Rede Federal
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNAOP	Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional
CNCT	Cadastro Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONDETUF	Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais

CONET	Consejo Nacional de Educación Técnica
CoNETyP	Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción
CONFETEC	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPPE	Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DDR	Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, e Tecnológica
DEIA	Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas
DF	Distrito Federal
DINIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DiNIEE	Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa
DIR	Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica
DPE	Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica.
DRI	Direção de Relações Internacionais
EAC	Índice de Eficiência Acadêmica de Concluintes
EGB	Educación General Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMHC	Educação Media Humanista Científica
EMTP	Educação Média Técnica Profissional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENIE	Encuesta Nacional de Inserción de Egresados
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETP	Educação Técnico Profissional
ETU	Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades
EU	European Union
FP	Formação Profissional

FA	Frente Ampla
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FinEsTec	Estrategia Federal para la Finalización de Estudios Técnicos de Nivel Secundario
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMLN	Frente Farabundo Martí para a Libertação Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPB	Formação Profissional Básica
FSLN	Frente Sandinista de Libertação Nacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GAB	Gabinete
IFP	Instituições de Formação Profissional
INM	Instituições de Nível Médio
IONM	Instituições Consideradas de Outros Níveis e Modalidades
ITNS	Instituições Técnicas de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFET	Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFETs	Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IPE	Instituto Internacional de Planejamento da Educação
IJED	International Journal of Educational Development

INDEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	Lei de Educação Nacional
LFE	Lei Federal de Educação
LOA	Lei Orçamentária Anual
MAS	Movimento ao Socialismo
ME	Ministerio de Educación
MEC	Ministério da Educação
NMT	Nível Médio Técnico
NST	Nível Superior Técnico
NEPET	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho
OBEDUC	Edital 38/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação
OECD	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAÍS	Pátria Altiva e Soberana
PCB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIR	Plano de Implementação da Reforma
PIs	Pesquisadores Institucionais / Procuradores educacionais Institucionais
Pisa	Programme for International Student Assessment
Plan FinES	Plano de Finalização de Estudos Primários e Secundários
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PLOA	Projeto de Lei Orçamentária Anual
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSCh	Partido Socialista do Chile
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
R	Respondente
RAICES	Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior
RAs	Registros Acadêmicos
RCM	Relação de Concluintes por Matrícula Atendida
Rede CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
RFE	Índice de Retenção do Fluxo Escolar
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RFEPT/MG	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais
RFIETP	Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional
RIMEPES	Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEGETP	Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem no Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SIG	Sistema Integrado de Gestão
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
STF	Supremo Tribunal Federal
TAM	Termo de Acordo de Metas e Compromissos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
TEFAcad	Taxa de Efetividade Acadêmica
TMC	Taxa de Matrícula Continuada Retida
TMCR	Taxa de Matrícula Continuada Regular
TPE	Taxa de Permanência e Êxito
TR	Taxa de Reprovação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development
UTN	Universidad Tecnológica Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
O contexto da pesquisa: a diversidade de situações de evasão e suas causas	20
Desenho da pesquisa.....	41
1. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	44
1.1 Sobre os estudos comparados e o surgimento do sistema mundial	44
1.2 Estado e políticas públicas	58
1.2.1 A luta pela hegemonia, a partir das aproximações do conceito de Estado em Lênin	59
1.2.2 A luta pela hegemonia em Gramsci.....	65
1.3 Considerações a respeito do capítulo 1	73
2. EDUCAÇÃO E CULTURA: A ORGANIZAÇÃO E A EXPANSÃO DA ESCOLA TÉCNICA NO BRASIL E NA ARGENTINA	75
2.1 Contexto argentino	76
2.1.1 Instituição do direito social à educação	77
2.1.2 As políticas educacionais nos anos entre 1990 e 2015.....	84
2.1.3 A Educação Profissional: histórico, estrutura e políticas para a modalidade.....	92
2.2 Contexto brasileiro.....	106
2.2.1 Breve histórico da educação profissional	106
2.2.2 Políticas recentes para a educação profissional.....	124
2.3 Considerações a respeito do capítulo 2.....	141
3 A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	146
3.1 Contexto de produção de dados e políticas de combate à evasão escolar na educação técnica de nível médio no Brasil	160
3.1.1 Informações sobre a evasão escolar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	163
3.1.2 Iniciativas dirigidas ao combate da evasão escolar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	187
3.2 Contexto de produção de dados e políticas de combate à evasão escolar na educação secundária técnica na Argentina.....	212
3.2.1 Estudos sobre a evasão escolar na educação secundária técnica na Argentina	213
3.2.2 O contexto de informações sobre a evasão escolar na educação secundária técnica na Argentina.....	218
3.2.3 Iniciativas dirigidas ao combate da evasão escolar na educação secundária técnica da Argentina.....	237
3.3 Sentidos da educação técnica de nível médio em questão: tensões entre inclusão e seleção, êxito e fracasso e relação com o mundo do trabalho.....	253

3.3.1	Brasil.....	253
3.3.2	Argentina	264
3.4	Considerações a respeito do capítulo 3.....	280
CONSIDERAÇÕES FINAIS		284
REFERÊNCIAS		287
APÊNDICE A - Notas metodológicas.....		318
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....		337
APÊNDICE C - Quadro normativo		339
APÊNDICE D - Dados estatísticos		342

INTRODUÇÃO

O contexto da pesquisa: a diversidade de situações de evasão e suas causas

No Brasil, a partir de 2016, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino foram ampliadas, abrangendo quatorze anos de duração, indo dos 4 aos 17 anos de idade¹, conforme determinou a Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009a), passando a incluir o ensino médio. Este, paralelamente aos investimentos realizados nos últimos anos na educação profissional, passou a atrair o olhar dos interessados para a oferta em sua modalidade técnica. A educação profissional recebeu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no primeiro governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014) massivos investimentos. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas federais no País. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação construiu 214 escolas técnicas, previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. Segundo o informe final de gestão do governo Dilma para o período de 2011 e 2014, apresentado ao Congresso Nacional em 2015, com essa expansão a Rede Federal passou a contar com 562 unidades em 512 municípios, gerando 600 mil vagas, com investimentos de R\$ 678 milhões apenas em 2014.

A obrigatoriedade do ensino secundário² foi determinada na Argentina em 2006, pela Lei 26.206 ou Lei de Educação Nacional (*Ley de Educación Nacional*) (ARGENTINA, 2006b). Segundo Feldfeber e Gluz (2011), a partir de 2003, nos governos de Néstor Kirchner (2003-2007) e Cristina Kirchner (2008-2015) deu-se ênfase ao desenvolvimento da educação técnica. Em 2005, foi promulgada a Lei 26.058 de Educação Técnico Profissional (*Ley de Educación Técnico Profesional*) (ARGENTINA, 2005a) que passou a regular e a ordenar a educação

¹ Às questões pertinentes ao marco legal também pode ser acrescentada, como justificativa para este estudo, a atual janela de oportunidade vivida pela Argentina e pelo Brasil. Esse é o termo utilizado para referir-se ao fenômeno demográfico em que a força de trabalho ativa é maior do que a inativa, sendo momento oportuno para investimento educacional voltado à diminuição das desigualdades sociais (RIMEPES, 2014).

² Na Argentina, o ensino médio é denominado “educación secundaria” (Lei 26.206, de 2006), mas também se encontra na literatura os termos “nivel secundario”, “secundaria”. Anterior a essa lei também encontra-se o termo “nivel medio” ou “polimodal”. Neste trabalho, serão adotados os termos *educação secundária*, *nível secundário*, *escola secundária* e *secundária* como referência ao ensino médio, somado o adjetivo técnico ou técnica ao se referir ao ensino médio técnico. Como explicitado no apêndice, a secundária argentina, na atualidade, inicia-se com aproximadamente 13 anos e encerra-se com aproximadamente 19 anos no caso do curso técnico, transcorrendo 7 anos de formação, dependendo da região do país conforme autoriza a lei. Inicialmente, pensou-se em centrar os trabalhos apenas no ciclo de escolha da especialidade do curso técnico, os últimos quatro anos do ensino secundário técnico (com variações), porém, percebeu-se que o discurso político em torno do ensino secundário não se restringe a um ciclo. O ensino secundário técnico na Argentina tem essa conformação histórica, ainda que tenham ocorrido tentativas, como nos anos de 1990, de encurtá-lo, dividindo-o em dois ou levando parte para o primário; as quais foram duramente questionadas por parte do movimento sindical e da população.

técnico-profissional. A nova legislação educativa também determinou um pressuposto nacional para a educação técnico-profissional, que gerou diversas iniciativas de melhorias durante esses anos na oferta pública do ensino secundário técnico.

Para Dussel (2009), em se tratando do ensino secundário obrigatório, há uma tensão entre a pretensão republicana igualitarista da escola para todos e a capacidade efetiva de realização desse ideal, que vai ser processada de maneiras muito distintas entre a realidade educativa e o discurso das políticas. Na Argentina e no Brasil, a evasão escolar encontrada neste nível de ensino e na modalidade técnica ainda é um grande problema, em que pese aos investimentos realizados nos últimos anos. Para se aproximar do tema desta tese, a evasão escolar no ensino médio técnico, apresentam-se pesquisas da Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES).

O estudo comparado proposto se insere no campo de produção de conhecimento sobre evasão escolar. A RIMEPES é uma rede internacional integrada de trabalhos nesta área complexa e tão carente de pesquisas, principalmente quando se trata da educação profissional. Inicia-se este trabalho de tese apresentando a produção científica da RIMEPES, como forma de introdução ao problema. Criada em 2009 e coordenada pela professora doutora Rosemary Dore, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a RIMEPES, registrada no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), envolve a participação de mais de 30 pesquisadores e 27 instituições educacionais de sete países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai) e três da Europa (Itália, Portugal e Espanha), e ainda da América do Norte (Estados Unidos)³. Tem por objetivos: analisar os processos de evasão escolar na educação técnico-profissional de nível médio; debater os resultados de investigações realizadas sobre esta temática; e identificar perspectivas para trabalhos conjuntos entre investigadores, instituições e países que compõem a rede (RIMEPES, 2017).

Desde a sua criação, a RIMEPES vem promovendo intercâmbios de pesquisa e discussões sobre o tema, nos âmbitos nacional e internacional, por meio de diferentes atividades, destacando-se: celebração de acordos de cooperação internacional, missões acadêmicas nas instituições parceiras⁴, publicações conjuntas entre os integrantes da rede,

3 Atualizado conforme Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e site RIMEPES, em junho de 2017, (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1341301481663526>).

4 Na perspectiva da cooperação internacional, e no âmbito da RIMEPES, a FLACSO/Argentina firmou oficialmente com a UFMG, em maio de 2013, renovado em 2016, convênio de colaboração para executar ações orientadas para o desenvolvimento conjunto de projetos de caráter acadêmico, científico e cultural de interesse comum para ambas as instituições.

organização e formalização de uma associação nacional de prevenção à evasão (Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica e Superior ABAPEVE), e organização de eventos científicos.

A RIMEPES organizou na UFMG quatro Colóquios Internacionais sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, contando com a participação de representantes dos diferentes países integrantes da Rede (2009, 2011, 2013 e 2015). Também, organizou três Workshops Nacionais sobre a Evasão na Educação Profissional Técnica e Tecnológica: em 2012, na UFMG; em 2014 no *Instituto Federal de Brasília*; e em 2016, no *Instituto Federal Catarinense*. Todo o material produzido no âmbito dos Colóquios Internacionais e dos Workshops Nacionais (anais de resumos, livro, apresentações, gravações audiovisuais das conferências⁵ etc.) está disponível em seu site, de forma gratuita (www.ufmg.br/rimepes).

Destaca-se, também, a pesquisa realizada entre 2010 e 2014 denominada “Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais – RFEPT/MG: organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, políticas para o trabalho docente, permanência / evasão de estudantes e transição para o ensino superior e para o trabalho” (Edital 38/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação _ OBEDUC).

Nesta Introdução, a produção acadêmica da RIMEPES sobre evasão escolar e educação profissional será analisada por meio da discussão detalhada do livro contendo artigos escritos pelos investigadores que compuseram a Rede ao longo desses anos (DORE et al., 2014), apresentando, dentre outros, resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do OBEDUC e de teses doutorais defendidas por pesquisadores integrantes da Rede e orientadas por sua coordenadora. Acredita-se que os trabalhos analisados poderão proporcionar não apenas uma síntese da produção da RIMEPES, mas também uma visão nacional e internacional sobre evasão escolar e educação profissional, um problema multifacetado, que envolve questões econômicas, políticas, estruturais da sociedade, institucionais e individuais.

O livro, produzido pela RIMEPES e publicado em parceria com o Instituto Federal de Brasília, em 2014 (DORE et al.) tem como título “Evasão na Educação: Estudos, Políticas e Propostas de Enfrentamento”. Trata-se de um dos primeiros lançados no País sobre o problema da evasão escolar, que explodiu com a ampliação do acesso à educação de nível médio, especialmente o ensino técnico.

5 Os vídeos também podem ser acessados pelos canais no youtube da RIMEPES (<https://www.youtube.com/channel/UCCTk5BQ4T-toGCvQMjmqkdw>) ou da FaE/UFMG (<https://www.youtube.com/user/UFMGfae>). Acesso junho de 2017.

Um dos resultados negativos do abandono escolar é a dificuldade que os indivíduos passam a sentir quando precisam se inserir no mundo do trabalho, sem uma qualificação profissional, o que traz consequências indesejáveis para eles e para o crescimento econômico do país. Em *Crecimiento económico e educación: o papel das desigualdades sociais*, o economista Fiorentini (2014) situa esse problema no contexto internacional. Argumenta que a persistência das desigualdades exerce impacto negativo no crescimento e no desenvolvimento das nações, sendo, portanto, fundamental o investimento do setor público em educação.

As desigualdades educacionais relacionam-se não apenas à estrutura econômica, mas também às políticas públicas adotadas nas últimas décadas. As reformas neoliberais obedecem a critérios econômicos homogêneos, centrados mais nos meios do que nos fins, desconsiderando a participação da sociedade, a diversidade dos povos e as crescentes desigualdades. Esse é o foco do artigo de Martínez (2014) em *Educación y trabajo juvenil: los desafíos de la educación media técnico profesional en Chile*, no qual destaca que nas últimas décadas na América Latina têm-se implementado reformas orientadas para resolver o problema da cobertura, da qualidade e da equidade do sistema educativo. Porém, para o autor essas reformas têm obedecido, fundamentalmente, a critérios econômicos homogêneos, ditados por instâncias de ordem mundial: primeiro, o Banco Mundial, junto com o Fundo Monetário Internacional, e, depois, para o caso chileno, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A intervenção se caracteriza por metodologias e dispositivos instrumentais de medição e standardização, o que, para o autor, são modelos homogêneos e exógenos de reforma, centrados mais nos meios do que nos fins, como se estes estivessem dados e visassem a manutenção da atual ordem social e econômica, não levando em conta a participação da sociedade no desenho da educação, a diversidade dos povos e as crescentes desigualdades.

Desde nosso olhar, a crise de nossos sistemas educacionais atuais não compete ou responde apenas a temas de gestão e finanças, de acesso ou cobertura, de rendimentos ou padrões e de sofisticados e rigorosos sistemas de avaliação ou controle ou de substituir horas de uma matéria por outra. O que está em jogo finalmente é uma crise de sua legitimidade democrática: já não se crê que a educação latino-americana seja um caminho de mobilidade social ⁶ (MARTÍNEZ, 2014, p. 96, tradução nossa).

⁶Desde nuestra mirada, la crisis de nuestros sistemas educacionales actuales no compete o responde solamente a temas de gestión y finanzas; de acceso a cobertura; de rendimientos o estándares; de sofisticados y rigurosos sistemas de evaluación o control, o de substituir horas de una materia por otra. Lo que está en juego finalmente, es una crisis de su legitimidad democrática: ya no se cree que la educación latinoamericana sea un camino de movilidad social.

Traçando um panorama da educação técnica no Chile, o autor relata que o país tem uma concentração de matrículas em escolas públicas, que caiu de 78% em 1980 para 40% em 2013. O autor também conta que nas duas últimas décadas 44,3% das matrículas nos dois últimos anos do ensino médio se concentram na educação média técnico-profissional (EMTP) contra 55,3% que registra a educação média humanista científica (EMHC). Ainda sobre a matrícula na EMTP, 64% provêm de setores de baixos ingressos e com menor rendimento acadêmico durante a educação básica. Geralmente, configuram a primeira geração a alcançar este nível educativo. A deserção é menor na EMTP (6,2%) que na EMHC (9,4%), sendo que nos setores mais vulneráveis da sociedade quase 20% dos alunos da EMHC não a concluem. Vinculando os fatores de desempenho prévio e de vulnerabilidade, para o autor, confirma-se que a EMTP é 18 vezes mais efetiva na retenção dos estudantes. Aqui, investir na educação profissional é investir a favor da maior inclusão.

Aguero (2014) também aborda as reformas neoliberais na educação, em *La política de educación técnica para el trabajo en el Perú entre los años 1990 y 2013*. Para o autor, a partir dos anos de 1990, o governo passou a promover a abertura dos mercados, a mercantilização da educação e a regulação e padronização da qualidade educativa. Contudo, as propaladas melhorias para a educação técnica no país não foram alcançadas.

As políticas neoliberais para a educação reforçam a dualidade entre a formação técnico-profissional, destinada a funções subalternas na atividade produtiva, e a formação acadêmica, voltada para preparar quadros dirigentes, tema que já vem sendo estudado pela coordenadora da RIMEPES, professora Rosemary Dore (1983).⁷ A democratização crescente do acesso à escolarização de nível médio, no âmbito mundial, não contrariou essa tendência, mas a fortaleceu e aprofundou. O ensino secundário continua sendo espaço de lutas concorrenciais em torno de posições sociais desejáveis. Esse problema é abordado por Antunes e Sá (2014) no artigo *Quatro décadas de Portugal democrático. O que oferece aos jovens a educação profissional de nível secundário?*, no qual os autores sintetizam quarenta anos de políticas educativas em Portugal. Argumentam que o ensino médio técnico se insere na estrutura dual de organização da escola, que reproduz, social e culturalmente, as desigualdades sociais. Dessa forma, a educação instala e duplica clivagens sociais, já que segmenta a população com distintas origens, percursos escolares e destinos sociais. Para eles, o efeito de seleção deslocou-se, no caso português, nas últimas quatro décadas, do acesso para os processos internos ao

⁷ As pesquisas coordenadas anteriormente pela professora Rosemary Dore relativas a mundo do trabalho, políticas e formação humana (sua linha de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG) constituem sólida base teórica que orienta e articula os trabalhos da RIMEPES.

desenvolvimento do currículo que levam à evasão. Por isso, o ensino médio passou a incorporar um projeto explícito de democratização social e um projeto implícito de legitimação da reprodução e da hierarquia social baseada nos diplomas.

Questões estruturais dos sistemas de ensino também são tratadas por Pareja (2014) em *Políticas, itinerarios y formación docente en la formación profesional española*. Primeiramente, o autor revisa a história de políticas de formação profissional de nível médio na Espanha até chegar aos dias atuais. Em seguida, explica os itinerários da formação profissional, sociologicamente entendidos como uma construção social, a partir das limitações e oportunidades do entorno educativo das opções dos indivíduos. Termina o texto examinando a formação de professores para esta modalidade de ensino. Pareja (2014) relaciona a crise do ensino técnico com o caráter contraditório do nível médio: sua função compreensiva. Isso porque, como o estágio final da educação obrigatória, representa o capital cultural mínimo e as competências básicas a serem oferecidas a todos para o exercício da cidadania e sua função seletiva, por realizar a preparação para a escolaridade pós-obrigatória, a economia competitiva e a sociedade estratificada e legitimada pela meritocracia.

Desigualdade social e exclusão educacional caminham juntas e constituem o termômetro dos desafios da sociedade capitalista, principalmente em relação aos jovens e à sua formação escolar, problema que atinge diferentes países, sendo ressaltado, no caso da Itália, por Salatin (2014), em *Educação técnica de nível médio na Itália: quais políticas? Destinadas a quais jovens?* Segundo o autor, a educação técnica italiana se insere no segundo ciclo da instrução e da formação, isto é, o ciclo para os jovens egressos da escola média de primeiro ciclo, com idade entre 14 e 19 anos. A partir da Reforma da Educação de 2007, que introduziu a obrigatoriedade até os 16 anos, o autor apresenta duas tendências principais para o desenho da escola média: os liceus (escolas de formação generalista) e os institutos técnicos e profissionais (de tipo especializado). O setor técnico e profissional engloba: a) o ensino técnico de gestão estatal, com duração de cinco anos, que fornece educação cultural, técnica e científica voltada para os domínios tecnológicos fundamentais para a inovação industrial e para o desenvolvimento econômico do país; b) o ensino profissional de gestão estatal, com duração de cinco anos, voltado para os setores industriais e artesanais e de serviços; e c) a educação e formação profissional de gestão regional, com duração de três ou quatro anos, voltada para preparar operadores para mercados de trabalho regionais e pequenas empresas. O autor revela que para o ano letivo de 2013-2014 os estudantes que passaram do fundamental para o ensino médio escolheram, aproximadamente: 49% os liceus, 31% os institutos técnicos (com predominância do sexo masculino) e 20% os institutos profissionais.

Salatin (2014) esclarece que o indicador mais utilizado na União Europeia sobre o abandono escolar tem como referência a quantidade de jovens com idades entre 18 e 24 anos que possuem apenas a “licença média” (prova feita após os três primeiros anos do ensino secundário, que permite a obtenção da licença média para frequentar a escola secundária de segundo grau) e estão fora do sistema de educação. Segundo levantamento do autor, em 2012 os jovens italianos entre 18 e 24 anos de idade que abandonaram os estudos totalizam 758 mil. Eles correspondem a 17,6%, contra a média de 12,8% da UE. Já para o contingente entre 14 e 17 anos, 5% da população italiana está fora de itinerários escolares, ou 117 mil adolescentes.

Informações colhidas pelo autor no Ministério Italiano da Instrução, da Universidade e da Pesquisa, definem que “o abandono é quantificado pela diferença entre os dados iniciais dos alunos inscritos e os dados no final de cada ano escolar” (Salatin, 2014, p. 202). Foi chamado de “risco de abandono”, assim entendido “quando a interrupção dos estudos não exclui a possibilidade de um retorno do aluno ao sistema escolar em anos posteriores” (Salatin, 2014, p. 202). No ano letivo de 2011-2012, o número de alunos em risco de abandono foi igual a 31.397 para os três últimos anos da escola média italiana. A maior evasão neste período está nos institutos profissionais e nas escolas particulares. O fenômeno do abandono também atinge mais aos homens e a região sul da Itália. Com relação à idade 0,1% está abaixo de 14 anos, 6,1% entre 14 e 16 anos, 28,8% entre 16 e 18 anos e mais de 65% atingiu a maioridade. O abandono constitui um problema real na Itália, que se acumula ano após ano e que desafia o Poder Público.

Um dos fatores mais associados ao abandono é a necessidade que os estudantes têm de trabalhar. Os complexos vínculos entre escola e trabalho são tratados em Miranda e Corica (2014), da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO- Argentina: *El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión*. Elas discutem os processos de inserção no trabalho dos estudantes na Argentina, com base nos questionários aplicados às turmas do último ano do ensino secundário, em 1999 e reaplicados em 2011. As pesquisadoras identificaram que em 2011 havia menos jovens no último ano trabalhando, que havia mais jovens com experiência de trabalho, que o caráter do trabalho era mais esporádico, descontínuo e instável e que o trabalho não tinha para eles sentido excludente, e sim complementar aos seus projetos de vida. Esses resultados revelam como os sentidos da transição da escola para o mundo do trabalho podem variar conforme as políticas públicas vigentes. Para as autoras, em 2011 a existência de maior número de políticas públicas de combate à desigualdade social na Argentina, com especial aposta na educação, permitiu que os jovens escolhessem experiências de trabalho que permitissem maior flexibilidade e que não comprometessem seus projetos de vida.

Estudo realizado em Portugal é por Almeida, Gros, Machado e Queiroz (2014) intitulado *Itinerários de transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: desenho do projeto de investigação*, aborda a trajetória de alunos de cursos de qualificação inicial de centros de formação profissional na transição para o mundo do trabalho, discutindo metodologias para analisar esse complexo percurso.⁸ Investigar a transição da escola para o mundo do trabalho apresenta-se como um grande desafio para os pesquisadores, principalmente quando investigam aqueles que abandonam a escola, os quais, por vezes, recusam-se a colaborar com os pesquisadores. Os evadidos sentem-se frustrados ou são estigmatizados por suas escolhas, que, em verdade, não podem ser relegadas apenas a uma questão de foro íntimo. As autoras atentam para a necessidade de ter em conta também questões macrossociais ao se estudar as trajetórias individuais na transição escola e trabalho, tanto para aproximação do sujeito da pesquisa como para análise dos resultados.

No Brasil, a transição da escola técnica para o trabalho é objeto do artigo *Transição escola – trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil*, elaborado por Paixão, Dore, Margiotta e Laudares (2014). Os autores desenharam os perfis sociodemográfico, econômico, educacional e ocupacional de 1.504 indivíduos que estão no mercado de trabalho, tratados como uma amostra dos que obtiveram o diploma do ensino médio técnico (724) e dos que evadiram (762) da RFEPT/MG entre 2006 e 2010. Mostram que os diplomados apresentaram perfil ocupacional significativamente melhor do que o dos evadidos, que ficam estagnados, que a grande maioria dos diplomados estava trabalhando em áreas afins à formação profissional recebida na escola e que em torno de 60% a 70% continuaram seus estudos em cursos superiores vinculados à sua formação técnica, indicando um percurso de transição escola-escola verticalizado, que traz em si a promessa da mobilidade social. Esses resultados ressaltam a necessidade de se garantir a permanência desses estudantes no ensino médio técnico, pensando na melhoria do perfil ocupacional.

Os dados analisados no artigo acima resultaram de uma ampla pesquisa, coordenada pela professora Rosemary Dore e realizada no âmbito das relações interinstitucionais da RIMEPES. Participaram, além da UFMG, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET- Minas), sobre evasão e permanência no ensino médio técnico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais (RFEPT/MG), entre 2006 e 2010, o já mencionado OBEDUC. Também com base nas

⁸ Esta pesquisa também foi detidamente analisada durante minicurso ministrado pela professora doutora Maria Sidalina Almeida, em 2013, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, sobre as transições dos jovens entre a escola regular, a formação profissional e o mundo do trabalho, a convite da RIMEPES.

informações desta pesquisa, foi escrito o artigo *Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais*, por Dore, Sales e Castro. A RFEPT-MG engloba três tipos de instituição: a) Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), com 7 *campi*; b) escola técnicas vinculadas a universidades (ETU), totalizando 4; e c) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), com 30 *campi*, totalizando 4. Ao total são 41 unidades. Segundo Dore, Sales e Castro (2014), a pesquisa contemplou: revisão bibliográfica, levantamento quantitativo de estudantes⁹ evadidos (9.950) e concluintes (17.683) do ensino médio técnico da RFEPT/MG para os anos de 2006 a 2010; e diálogo com diretores e professores da RFEPT-MG, para a construção de uma cartografia de indicadores conceituais sobre os fatores de evasão que seriam medidos por meio de questionário, cuja aplicação amostral (1.470 indivíduos) com os estudantes conformou a última etapa. A técnica de análise compreendeu a estatística descritiva e inferencial e a análise de conteúdo (DORE; SALES, 2014). Para o estudo de suas trajetórias, foram traçados os perfis sociodemográfico, econômico, educacional e ocupacional.

Dore, Sales e Castro (2014) contam que dos 57 itens iniciais da análise estatística 21 apresentaram significância e adequação para análise, que foram agrupados em oito fatores individuais e institucionais mais significativos associados ao problema do abandono escolar no ensino técnico: necessidade de trabalhar, ligada à dimensão socioeconômica; falta de identificação com o curso, representado com aspectos relacionados a desinteresse; preferência por curso superior, que remete à maior valorização do profissional com curso superior e à falta de orientadores vocacionais; problemas no curso e na aprendizagem, relacionados a dificuldades a avaliações, modalidade dos cursos, excesso de conteúdo e falta de base teórica ou prática, que pode estar relacionado à má qualidade da educação em estágio anterior ou ao nível de exigência dos professores – alunos com atraso ou retenção nos cursos são mais propensos a evadir; dificuldades financeiras e pedagógicas, que se refere à situação econômica dos estudantes que deixam o curso por falta de recurso para custeá-lo e a dificuldades pedagógicas, como, desinteresse dos professores por sua formação; falta de suporte acadêmico, representando falta de suporte de um profissional, monitoria, aulas extras, etc.; falta de incentivo aos estudos pela escola, que indica a necessidade de orientar os alunos para o estudo e desenvolvimento acadêmico; e falta de qualidade da escola, relacionado à falta de

⁹ i) Estudantes que abandonaram a escola técnica, entendidos como os que se inscreveram em cursos e estudaram na escola técnica, porém a abandonaram sem a obtenção do título de técnico; ii) Estudantes concluintes, aqueles que finalizaram com êxito os estudos regulares, estágios ou práticas e outras atividades previstas no plano do curso e que estão aptos a receber ou já receberam seus diplomas.

infraestrutura (biblioteca, sala de aula, laboratório etc.), à inabilidade didática do docente para ensinar ou mesmo à interesse no alunado.

Paixão (2013) discute a Transição de Jovens da Escola Técnica Média para o Mundo do Trabalho também a partir dos dados do OBEDUC sobre os evadidos e diplomados da RFEPT-Minas entre 2006 e 2010. Além das conclusões sobre a melhoria do perfil profissional dos diplomados em relação aos evadidos, apresentadas no artigo citado, em sua tese Paixão refuta as afirmações de Castro (1994; 2000; 2005; 2007; 2008), amplamente difundidas em nossa sociedade, de que as escolas técnicas federais custam caro e servem para proporcionar ensino propedêutico de qualidade, ou seja, visando o ensino universitário, para uma elite burguesa. Esses argumentos, sem base empírica, serviram de justificativa, por exemplo, para as reformas dos anos de 1990 no Brasil, quando a rede federal de escolas técnicas enfrentou a proibição, pelo Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), do ensino médio técnico integrado (de formação profissional e geral) e a falta de financiamento nacional. Paixão (2013) aponta, sobre os estudantes evadidos e diplomados, que 62% vêm de famílias de renda até 3 salários mínimos, 80% vêm de escolas públicas e a grande maioria trabalha jornadas de até 40h por semana.

Sales (2014) defendeu a tese intitulada “Transição da Formação Técnica de Nível Médio para o Ensino Superior: Trajetórias de Alunos da Rede Federal de Educação Profissional de Minas”, a partir de dados coletados durante o OBEDUC. A autora examina por meio de metodologia qualitativa e quantitativa, os fatores do estudante e do contexto escolar que influenciam a escolha pelo curso superior e o papel que a educação técnica tem nesta escolha. Uma de suas conclusões é que o contexto social tem papel fundamental nessa escolha.

Citam-se dois artigos produzidos no âmbito do OBEDUC e publicados nos anais do II Workshop Nacional sobre evasão na educação profissional e tecnológica: “Análise qualitativa em uma amostra de alunos evadidos na educação profissional técnica de nível médio – um estudo de caso no CEFET-MG” (WILKEN, SILVA, LAUDARES, CASTRO, ANDRADE, 2016), que analisa as respostas aos 118 questionários da pesquisa do OBEDUC aplicados em 2012 aos alunos evadidos do CEFET-MG entre 2006 e 2010, encontrando o trabalho como principal fator relacionado à evasão (necessidade de trabalhar e/ou dificuldade de conciliar estudos e trabalho); “Entre a escola e o trabalho: trajetória dos evadidos dos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais” (ALKMIM e DE SOUZA, 2016). Este texto também se baseia na pesquisa do OBEDUC, realizando um recorte sobre as causas de evasão nos cursos técnicos de nível médio do referido Instituto. Conclui que as questões econômicas, sociais e culturais dos estudantes aos quais as políticas educacionais se destinam devem ser levadas em conta para que se possa evitar o abandono precoce dos estudos. ALKMIM (2015)

também irá expandir os trabalhos realizados no âmbito do OBEDUC em sua tese doutoral, discutindo a empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de tecnologia e atestando o sucesso da implantação dos IFs em algumas regiões em sua articulação com o mercado produtivo.

Voltando ao livro publicado pela RIMEPES em 2014, outro texto sobre os fatores associados ao abandono escolar no Brasil, desta vez em escolas públicas de nível médio, estaduais e localizadas no município de São Leopoldo/Rio Grande do Sul, aqui analisado é o de Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), intitulado *Para que jovens? Que políticas? – perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais*. A investigação foi realizada no período de 2011 a 2013 em três escolas, totalizando 2.054 alunos. Os pesquisadores utilizaram dados secundários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e questionário autoaplicado para acompanhar a trajetória escolar dos ingressantes no nível médio. Os resultados enfocaram o perfil das escolas, a defasagem idade-série (quando o estudante estava pelo menos dois anos acima da idade para a série esperada), a taxa de abandono escolar (verificando a diferença do primeiro para o segundo e o terceiro anos, não considerando a existência de transferências e ingressos de estudantes em séries intermediárias) e o perfil dos ingressantes no ensino médio por turno. De cada 10 estudantes que ingressaram no primeiro ano, 6 não chegaram ao terceiro. Percebeu-se que a maior perda ocorreu na passagem da primeira série para a segunda, 35,52%, e da segunda para a terceira, 23,03%. A pesquisa qualitativa apontou os seguintes motivos para o abandono: estudantes do ensino fundamental despreparados para acompanhar o ensino médio e mudança de uma escola municipal para outra estadual. No caso do noturno, foram apontadas com maior ênfase: cobrança do mercado de trabalho e defasagem idade-série. Nas escolas pesquisadas, 44,58% dos alunos estavam com defasagem idade-série em 2010. Destes, 43,5% abandonaram a escola e 20,3% foram reprovados. Entre os não defasados escolarmente, a taxa de abandono foi de 6,5% e a de reprovação, de 19,2%. A maior taxa de abandono e defasagem idade-série foi encontrada no período noturno. A informação de que tal estudante tem um perfil de aluno trabalhador é confirmada pela investigação.

Os resultados da referida pesquisa indicaram que, além de existir uma parcela significativa de estudantes no turno noturno, trabalhando ou fazendo estágio, as cargas horárias de trabalho, principalmente para os alunos do turno noturno, são muito altas. Entre esses, 20,90% trabalham até 40 horas semanais, limitando a carga horária para trabalhos ou estudos extraclasse. Dos ingressantes no turno noturno, 35,7% já realizam estágio ou trabalham. Nesse mesmo turno, uma parcela significativa já está no mercado há pelo menos dois anos (11,90%) (FRITSCH, VITELLI, ROCHA, 2014, p. 150).

Os pesquisadores também concluíram que os alunos com defasagem idade-série estudam e trabalham em maior proporção (41,78%) do que os demais (23,59%). Outro resultado importante encontrado por meio da aplicação dos questionários foi que existe uma relação direta entre o grau de escolaridade dos pais e o desempenho dos filhos. A título de conclusão, os autores dialogaram com as políticas públicas educacionais pensadas para o ensino médio, demonstrando suas contradições e inadequações ao se aterem a uma proposta pedagógica tradicional e tecnicista, defendendo a necessidade de pensar em novas estratégias com foco no aluno para se combater de fato a evasão.

No artigo *Política de formación docente para educación profesional de nivel medio. La experiencia de México*, Fuentes e Huitrón (2014), professores da FLACSO – México, afirmam que a evasão escolar é um processo para o qual confluem diversos fatores, que não podem ser hierarquizados, mas em que a atuação e a formação docente desempenham papel chave. Os autores demonstraram como cresceu nas últimas três décadas a assistência ao ensino médio no México, mas que isso não foi seguido de melhoria na qualidade e na equidade nesse nível de ensino, pois apenas um de cada quatro jovens mexicanos concluiu o ensino médio. As justificativas para esta situação, segundo os autores, se encontram na invisibilidade dos estudantes para os professores, na falta de formação e de atualização dos docentes do ensino médio, na falta de ferramentas e de metodologias e na falta de preparação necessária para acompanhar, canalizar e reter os estudantes na escola, assim como para oferecer-lhes projetos de motivação permanente voltados para seu empenho.

Também considerando a má formação inicial dos professores na Colômbia como um dos fatores relacionados à evasão escolar, Macia (2014), no artigo *Formación inicial docente: sobre como se reproduce la baja calidad educativa* apresenta os resultados ruins dos estudantes nos exames finais das licenciaturas, evidenciando a baixa qualidade na construção de competências pedagógicas durante os cursos.

Existe unanimidade nas pesquisas sobre como lidar com o fenômeno da evasão escolar: adotar procedimentos para identificar os alunos que estão em situação de risco de abandonar a escola e envidar todos os esforços possíveis para impedir que isso ocorra. Depois que o aluno sai da escola, seu retorno é muito mais difícil. A prevenção do abandono escolar depende muito dos recursos mobilizados pelas instituições e pelo Poder Público.

A experiência dos Estados Unidos no combate à evasão escolar é sintetizada nas estratégias apresentadas por LaPlante (2014). Em *A epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos: estratégias com impacto sobre a melhoria dos índices de formação e de oportunidades*

para manter viva a luta para acabar com a epidemia da evasão escolar, o autor discute um conjunto de iniciativas, não apenas governamentais, mas também da sociedade civil, voltadas a identificar e fomentar melhores práticas educativas capazes de evitar o abandono escolar. Segundo LaPlante (2014, p. 458), nos Estados Unidos “quase três quartos de todos os alunos não conseguem completar sua formação em nível médio”, uma epidemia, nas palavras do autor.

As estratégias de combate à evasão indicadas pelo Centro/Rede Nacional de Prevenção à Evasão escolar (*National Dropout Prevention Center/Network*) e apresentadas pelo autor são: a) renovação sistêmica, por meio de investigações críticas de práticas que identifiquem inovações para o sistema; b) colaboração entre escola e comunidade, tanto em seu entendimento tradicional (professores, administradores, psicólogos pais de alunos e alunos), como dialogando com líderes comunitários, incluindo as mídias sociais; c) construção de ambientes seguros, por meio da prevenção à violência e de estratégias de resolução de conflitos; d) envolvimento da família, pois alunos com pais envolvidos com seus estudos têm maior probabilidade de sucesso escolar; e) educação na primeira infância; f) alfabetização infantil; g) tutoria, considerada um apoio acadêmico individual direto e concentrado com efeito positivo sobre o absenteísmo; h) aprendizagem em serviço; i) caminhos alternativos para conseguir concluir a escola média, incluindo opções de ensino *online*; j) oportunidades extraescolares, que transformam o tempo vago do contraturno escolar em oportunidades educacionais e socioproductivas, destacando-se programas que incluem formação acadêmica, música, artes, recreação e oportunidades de serviços comunitários; k) desenvolvimento profissional dos professores, para identificar alunos em situação de risco e intervir pedagogicamente; l) aprendizado ativo, compreendido como estratégias que envolvem o estudante no processo de ensino aprendizagem; m) tecnologia educacional, explorando programas de aprendizado *online* para personalizar a educação dos estudantes; n) instrução individualizada, mediante programas de educação especial para atender a crianças com deficiências; e o) educação profissionalizante e tecnológica, que, segundo o autor, proporciona uma visão clara e contínua da relevância do ensino médio na vida dos estudantes, por oferecer orientação profissional, aprendizado baseado no trabalho, orientação para a carreira e treinamento técnico. Segundo os estudos de LaPlante (2014, p. 451), estudantes da educação profissional têm menor probabilidade de abandonar a escola nos EUA: “Os estudantes que se concentram em programas de educação profissionalizante e tecnológica apresentam um índice significativamente maior de conclusão do que a média nacional e 70% se matriculam em algum tipo de curso superior”.

Para além da prevenção, LaPlante (2014) salienta que são necessários programas capazes de trazer de volta os evadidos aos estudos. Um dos principais problemas encontrados

para se tratar a evasão deriva do fato de que os mecanismos de financiamento por aluno vinculam-se por matriculá-lo no início do ano, mas não por retê-lo e educá-lo. Assim, a informação sobre os estudantes evadidos não chega nem a ser mencionada. Quando não se admite o problema, tratá-lo torna-se algo muito mais difícil.

O autor apresenta pesquisa em que o Fórum de Políticas para Jovens Norte-americanos (*American Youth Policy Forum*) elenca as características dos programas de sucesso na recuperação de evadidos: cursos de livre entrada/livre saída que permitem aos alunos avançar nos estudos em seu próprio ritmo, indo mais rápido em matérias com maior facilidade e se detendo mais tempo em matérias com maior dificuldade; horários flexíveis durante o ano, com um cronograma que dialogue com as necessidades pessoais e familiares; amplos serviços de apoio, criando uma rede de profissionais da assistência social e da educação para auxiliar na superação de barreiras ao aprendizado; comunidades de aprendizado pessoal, conformando um ambiente encorajador; oportunidades de emprego sendo levadas até os alunos em recuperação; e códigos de conduta claros que gerem compromissos mútuos entre professores, funcionários e alunos, com recompensas positivas pelo aprendizado e reconhecimento dos colegas.

Com fulcro no Guia de Recursos para Recuperação de Evadidos (*Dropout Recovery Resource Guide*), LaPlante destaca as recomendações baseadas nas melhores práticas para as políticas de recuperação de evadidos: um modelo de financiamento sustentável em que o educando assume o compromisso de estudar; que, ao retornarem aos estudos, sejam apresentados ao programa por pessoas de fora da instituição, porque os estudantes evadidos tendem, de alguma maneira, a considerar os funcionários da instituição educativa como responsáveis por sua saída; desenvolvimento profissional, que inclui o treinamento para a pedagogia das melhores práticas para recuperar os alunos evadidos; recrutamento, matrícula e renovação de compromissos, o que inclui abordagens multifacetadas e eficientes para localizar e estimular os estudantes para cumprirem com a meta de formação; abordagem de gestão de casos, em que os estudantes que voltam têm um docente do quadro responsável por acompanhá-los individualmente; rigor e padrões elevados, significando que os programas locais também devem atender (ou, mesmo, exceder) aos padrões básicos ditados pelo Estado em termos curriculares; oportunidades para acelerar o aprendizado, a fim de que os estudantes possam se formar na época certa; e formação de qualidade, com professores atualizados e especialistas em suas matérias.

Segundo Lasida e Yapor no Uruguai os principais fatores associados ao fracasso escolar prendem-se à repetência e à sobreidade. Lasida e Yapor afirmam que muitas vezes, os alunos com esse histórico seguem assistindo às aulas, mas não aprendem e não têm a expectativa de

aprender. No Uruguai, uma estratégia para administrar o problema do abandono escolar é a formação profissional básica (FPB), abordada por Lasida e Yapor em *El problema de la exclusión de la educación media uruguaya y una respuesta prometedora: la formación profesional básica*. No Uruguai, existem duas principais modalidades para se cursar o ensino médio: o ciclo básico (CB) e o ciclo básico tecnológico (CBT). A formação profissional básica seria a terceira modalidade em importância (em 2012, segundo os autores, após cinco anos de crescimento em matrículas, existiam 8.839 estudantes matriculados). Diferencia-se das outras por incluir uma formação ocupacional, por prever um currículo específico (estruturado ao redor de resultados de aprendizagens e práticas educativas) e pelo fato de os alunos terem, no mínimo 15 anos, caracterizando-se como uma formação de segunda oportunidade (porque o esperado é que os adolescentes se incorporem ao ensino médio aos 12 anos). Apesar de ser um programa de segunda oportunidade, mais de três quartos dos matriculados na FPB têm até 17 anos. Tanto o CBT e a FPB são reguladas pelo Conselho de Educação Técnico-Profissional (*Consejo de Educación Técnico Profesional*). Os autores consideram a FPB como importante opção para os jovens evadidos retornarem aos estudos, embora apenas 40% dos estudantes a concluam.

Para o combate à evasão escolar no ensino médio técnico, é fundamental a ação coordenada do Poder Público. As políticas e os programas implementados a partir de 2005 na Argentina são focalizados por Otero (2014) em *Educación técnico profesional, política y gestión de la modalidad para el caso argentino*, especialmente a atuação do Instituto Nacional de Educação Tecnológica (INET), do Ministério da Educação, um órgão criado para atuar na educação técnico-profissional e que desde a nova Lei de Educação Técnico Profissional, ou Lei 26.058/2005 (ARGENTINA, 2005a), tem inovado, implementando políticas e estratégias nacionais de desenvolvimento dessa modalidade de ensino, e se responsabilizando por elas.¹⁰

A partir das análises dos textos, percebem-se como aspectos centrais para discussão sobre evasão escolar no ensino médio e técnico: o sentido do trabalho (apontado como principal fator associado à evasão) tanto nas propostas educativas nacionais e institucionais como na sociedade e na cultura; o sentido social do ensino médio -contraditório por ter uma função social compreensiva e, ao mesmo tempo, seletiva, com reflexos dentro da escola, que se associam a fatores institucionais de abandono, e, de mãos dadas com essa questão, sua dualidade, que segmenta a população, produzindo e reproduzindo desigualdades sociais; a incidência em

10 As ações específicas de levantamento e análise de dados estatísticos para a caracterização dos alunos e o acompanhamento de egressos da educação técnica de nível médio realizadas pelo INET a partir de 2009 foram o tema em 2015 de conferência no IV Colóquio Internacional da RIMEPES proferida pelos técnicos do INET, Mendoza e Alvarez (2015).

educação das reformas neoliberais dos organismos mundiais; e a construção de políticas públicas, ações institucionais e atuação e formação dos professores em função do combate à evasão.

O Quadro 1 sintetiza as abordagens analíticas sobre evasão escolar aqui examinadas.

Quadro 1 - Síntese das abordagens sobre evasão escolar presentes no livro da RIMEPES

Autor	País	Forma de abordagem do problema da evasão	Conceito de evasão	Fatores associados à evasão:
Fiorentini	Itália	Visão macro, compreendendo a política e a economia global.	Relacionado à idade média de instrução da população e à diferença com os padrões internacionais.	- Exclusão produtiva e desigualdades econômicas.
Martínez	Chile	A partir das trajetórias escolares e das políticas internacionais para educação.	Não conclusão do nível educativo.	- Rendimento acadêmico; - Nível de instrução dos pais; - Ingressos salariais familiares; - Modalidade de ensino; e - Reformas educativas neoliberais.
Aguero	Peru	A partir das políticas públicas nacionais e das orientações internacionais para o setor educativo.	Exclusão educativa.	- Investimentos financeiros; - Regulamentações; - Avaliação; - Políticas públicas inclusivas; e - Reformas educativas neoliberais.
Fritsch, Vitelli e Rocha	Brasil	A partir das trajetórias escolares individuais.	A diferença do primeiro para o segundo e o terceiro anos, não considerando a existência de transferências e ingressos de estudantes em séries intermediárias.	- Despreparo do aluno para cursar o ensino médio; - Mudança de instituição municipal para estadual; - Turno da jornada escolar; - Trabalho; - Defasagem idade-série (repetência); e - Relação direta entre grau de escolaridade dos pais e desempenho escolar dos filhos.
Antunes e Sá	Portugal	A partir das políticas públicas, estrutura social e instituições educacionais.	Exclusão do sistema educativo por seleção interna a este.	- Seleção; - Currículo; - Diplomas; - Organização da escola (dualidade); e - Reprodução social.
Pareja	Espanha	Políticas públicas, instituições e trajetórias escolares.	Ser excluído da aquisição das competências educativas básicas.	- Reformas educativas; - A organização da escola na sociedade (dualidade escolar); - Seleção; - Valor social dos diplomas; - Reprodução social; e - Trabalho e formação docente.
Salatin	Itália	A partir das trajetórias escolares.	Na União Europeia: os que possuem “licença média” e estão fora do sistema educativo.	- Juventude; - Questões de gênero;

Autor	País	Forma de abordagem do problema da evasão	Conceito de evasão	Fatores associados à evasão:
			Ministério Italiano da Instrução, da Universidade e da Pesquisa: o abandono é quantificado pela diferença entre os dados iniciais dos alunos inscritos e os dados no final de cada ano escolar, sendo chamado de “risco de abandono”, porque a interrupção dos estudos não exclui a possibilidade de um retorno do aluno ao sistema escolar em anos posteriores.	<ul style="list-style-type: none"> - Questões geográficas (sul da Itália historicamente menos desenvolvido industrialmente que o norte e com menos oportunidades de trabalho); - Se pública ou privada; e - A modalidade de ensino.
Miranda e Corica	Argentina	A partir das trajetórias escolares individuais	Exclusão da atividade educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho; e - Políticas sociais.
Almeida, Gros, Machado e Queiroz	Portugal	A partir das trajetórias individuais e características institucionais.	Saída precoce do sistema de ensino e da formação profissional,	<ul style="list-style-type: none"> - Juventude; - Gênero; - Seleção / avaliação; - Família de origem; - Reprovações e interrupções; - Expectativas profissionais; e - Trabalho.
Dore, Sales e Castro	Brasil	A partir das trajetórias escolares.	Estudantes que abandonaram a escola técnica, entendidos como os que se inscreveram em cursos e estudaram na escola técnica, porém a abandonaram sem a obtenção do título de técnico.	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de trabalhar; - Falta de identificação com o curso; - Preferência por curso superior; - Problemas no curso e na aprendizagem: dificuldades com avaliações, excesso e conteúdo, falta de base teórica ou prática, falta de qualidade do ensino fundamental ou professores muito exigentes e repetência; - Dificuldade financeira; - Falta de suporte acadêmico (monitoria, aula extras, suporte); - Falta de incentivo aos estudos; e - Falta de infraestrutura e inabilidade didática.
Paixão, Dore, Margiotta e Laudares				
Fuentes e Huitrón	México	A partir das trajetórias escolares e instituições escolares.	A diferença entre a quantidade de estudantes em cada nível educativo em estudo longitudinal.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente continuada.
Macia	Colômbia	A partir das instituições de formação docente.	Ineficiência do sistema educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial docente.
LaPlante	EUA	A partir das ações institucionais.	Completar sua formação em nível médio.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente continuada;

Autor	País	Forma de abordagem do problema da evasão	Conceito de evasão	Fatores associados à evasão:
				<ul style="list-style-type: none"> - O tipo de atividade pedagógica; - Currículo, falta de flexibilidade; - Não envolvimento da comunidade escolar; - Falta de um entorno educativo favorável; - Trabalho; - Violência; - Falta de apoio dos pais; - Falta de tutores; - Financiamento; - Modalidade de ensino; - Alfabetização inadequada; - Falta de atenção educacional na primeira infância; - Falta do uso das tecnologias na escola; - Falta de atividades extraescolares; - Falta de incentivo para o registro da evasão; e - Falta de pesquisas.
Lasida e Yapor	Uruguai	A partir das trajetórias escolares e políticas públicas.	Não completar o ensino médio ou esvaziamento do sentindo da escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho; - Sobreidade; - Repetência; e - Faixa etária juvenil.
Otero	Argentina	A partir da legislação educativa e das políticas públicas nacionais.	Abandono do nível educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de programas e políticas públicas específicas para tratamento do abandono escolar; e - Ausência de uma legislação educativa inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentou-se até aqui a principal publicação da RIMEPES, que reúne 32 pesquisadores de 17 instituições, alguns presentes desde sua fundação¹¹, versando sobre o tema “evasão escolar e educação profissional” em 11 países (Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Colômbia, México, Portugal, Espanha, Itália e Estado Unidos). Esta apresentação teve por objetivo explicitar o contexto de produção da presente pesquisa doutoral e suas escolhas metodológicas para se discutir o tema da evasão escolar no ensino médio técnico. Observam-se, por meio dos estudos mencionados, diversos sentidos atribuídos à evasão escolar no ensino médio e médio técnico, fundamentando seu entendimento como uma forma de desigualdade escolar, que - sem ter o objetivo de simplificá-la ou limitá-la a esta compreensão- pode ser também analisada como parte de uma estrutura social macro que segrega e exclui, trazendo à tona a dualidade escolar como uma das chaves de leitura possíveis. A dualidade como parte da leitura histórica, reconhece o sistema da educação como espaço de seleção numa sociedade dividida em classe. A divisão social do trabalho é estruturante do capitalismo, e a escola e o currículo são parte disso, no entanto, também são espaços de luta pela hegemonia, por onde passam as políticas, podendo contribuir para alterar o bloco histórico.

O Quadro 1 corrobora com os estudos de Dore e Lüscher (2011)¹² e Dore, Sales e Castro (2014), que encontraram três formas predominantes de abordagem do problema da evasão nas pesquisas científicas:

- a) Fatores individuais: comportamento do aluno, atitude perante a vida escolar, convivência social com outros estudantes, professores e comunidade escolar, nível educacional dos pais e renda familiar, dentre outros.
- b) Fatores institucionais da escola: recursos da instituição, práticas pedagógicas, perfil do corpo docente e características estruturais da escola, dentre outros.
- c) Fatores do sistema: políticas públicas, mecanismos de retorno e práticas de estímulo à permanência e conclusão. Ou seja, são possibilidades formais do sistema.

Ainda sobre as formas de abordagem do problema da evasão, em revisão bibliográfica, pesquisadores da RIMEPES encontraram muitos estudos realizados no Brasil. A grande maioria se centra na educação básica (ensino fundamental e médio) e nos fatores institucionais e

¹¹ Em 2009, Otero apresentou no I Colóquio Internacional da RIMEPES o texto “Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente”, publicado em 2011 pela Educação em Revista.

¹² Baseado em extensa pesquisa bibliográfica realizada na Faculdade de Educação da UFMG, que disponibiliza 100% das revistas científicas nacionais na área de educação.

individuais, porém sem um olhar mais detido para a educação profissional. Dore, Sales e Castro (2014, p. 381-382) encontraram, em levantamento realizado na base de dados da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, apenas cinco estudos sobre evasão no ensino médio técnico. Cada um versava conceitos distintos: como exclusão da escola, como abandono da escola ou desistência de prosseguir com os estudos, como abandono sem transferir para outra escola, como abandono a partir do primeiro mês de início do curso e como exclusão e esvaziamento do sentido da escola. Santos (2017), em estado da arte sobre as investigações em evasão escolar na educação profissional, encontrou que aproximadamente 80% de toda a produção acadêmica no Brasil sobre o tema encontra-se no âmbito de produção da RIMEPES.

Apesar de a evasão escolar no ensino médio técnico ser um problema da Iberoamérica, como demonstrado aqui, há uma grande lacuna de estudos teóricos e de informações sistematizadas sobre evasão na educação profissional tanto no Brasil quanto em outros países (DORE; LÜSCHER, 2011). Isso se dá, entre outros fatores, pela falta de um conceito comum sobre o termo *evasão*, podendo se apresentar com diferentes entendimentos, como citado em Dore, Sales, Castro (2014) e exemplificado neste texto. Também colabora para a problemática a falta de incentivo para o registro da evasão, como argumentado por LaPlante (2014), acarretando a carência de registros estatísticos consistentes e uniformes. Para comparações internacionais, adiciona-se o problema da peculiaridade de organização da educação profissional em cada país.

A evasão escolar tem sido associada a situações muito diversas. Pode-se referir à retenção e repetência do aluno na escola; à saída do aluno da instituição; à saída do aluno do sistema de ensino; a não conclusão de um determinado nível de ensino; ao abandono da escola e posterior retorno. Abrange indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, bem como o estudante que conclui uma etapa do ensino, mas se comporta como um *dropout* (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 150).

Conforme os estudos apresentados, a evasão escolar dos adolescentes e dos jovens da educação profissional, em especial no nível médio técnico, não é um fenômeno simples de análise, mas complexo e multifacetado, justificando uma pesquisa sobre os fatores do sistema, em que se centram os trabalhos desta tese. Fazem-se necessários mais estudos que abordem os fatores sistêmicos relacionados à evasão, os quais podem ser mais bem elucidados se analisados comparativamente entre sistemas de ensino distintos.

Apresentaram-se nesta seção alguns estudos sobre evasão no ensino médio e no médio técnico que auxiliam a entender por que a evasão é um problema e como se encontra o debate sobre o tema. Na Argentina, o ensino médio é obrigatório desde 2006; no Brasil, apenas a partir

de 2016. A obrigatoriedade e o aumento da cobertura têm relação direta com o tratamento dado ao problema da evasão pelas políticas públicas. Ademais, percebe-se que atribuiu-se ênfase na educação profissional técnica nos governos de Brasil e Argentina na última década, investindo em sua expansão e estruturação, como será explicitado no capítulo 2. Esses investimentos, no entanto, não significaram o desaparecimento do problema da evasão escolar, foco desta pesquisa.

Desenho da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza comparativa, envolvendo os sistemas educacionais do Brasil e da Argentina. Focaliza o fenômeno da evasão escolar na educação técnica estatal de nível médio.

Considerando os contextos educacionais do Brasil e da Argentina e o campo de estudo sobre evasão escolar, na pesquisa doutoral, como **objetivo geral**, analisaram-se os fatores sistêmicos (peculiaridades da legislação, das políticas públicas e dos programas educacionais vigentes em cada contexto) para o combate à evasão escolar dos adolescentes e jovens na educação técnica de nível médio nos sistemas de ensino dos dois países. Para tanto, como **objetivos específicos** descreveram-se os dois sistemas nacionais de educação, analisaram-se os marcos históricos que compuseram ambos sistemas educativos e descreveram-se as políticas públicas e os programas que visam combater à evasão escolar dos estudantes no ensino médio técnico entre 2003 e 2015¹³ nos sistemas de ensino de Brasil e de Argentina. Especificamente

¹³ O governo de Cristina de Kirchner terminou no fim de 2015, com a eleição presidencial de Mauricio Macri, e o governo de Dilma terminou, em razão de *impeachment*, no primeiro semestre de 2016, o qual muitos intelectuais caracterizaram como um golpe de Estado. Ver posicionamento da Latin American Studies Association - LASA – em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/mundo/249088/Intelectuais-confirmam-Dilma-foi-v%C3%ADtima-de-golpe.htm>>. Acesso: 25/12/2017. Segundo o analista político e acadêmico professor Carlos Aurélio Pimenta de Faria, em palestra proferida no II Seminário de Tese do Doutorado Latino-Americano em Educação, realizado em novembro de 2015, sobre a conjuntura política da região, a eleição de Macri e a conturbada eleição de Dilma nesse ano seriam os signos do fim da chamada “onda rosa” na América Latina. A “onda rosa” teve início na década de 1990 com a eleição de Hugo Chávez na Venezuela, em 1998, seguida pela eleição e reeleição de lideranças que representavam agremiações situadas à esquerda no espectro partidário em diversos países da região: Ricardo Lagos, do Partido Socialista do Chile (PSCh), em 2000, no Chile, de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2002, no Brasil, de Néstor Kirchner, em 2003, na Argentina, de Tabaré Vázquez, da Frente Ampla (FA), em 2004, no Uruguai, de Evo Morales, do Movimento ao Socialismo (MAS), em 2005, na Bolívia, de Rafael Correa, do movimento Pátria Altiva e Soberana (PAÍS na sigla em espanhol), em 2006, no Equador, de Daniel Ortega, da Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN), em 2006, na Nicarágua, de Fernando Lugo, em 2008, no Paraguai e de Mauricio Funes, da Frente Farabundo Martí para a Libertação Nacional (FMLN), em 2007, em El Salvador, dentre outros (BOSCAINI. 2016). A “onda rosa” contribuiu para o fortalecimento do regionalismo e para a promoção de políticas sociais nesses países. Esse processo foi compreendido como resultado, entre outros fatores, do generalizado repúdio ao legado neoliberal das décadas de 1980 e de 1990, como uma refutação do regressivo impacto do chamado “Consenso de Washington”, que pregava, entre outros “imperativos”, a redução do gasto público social (FARIA, 2012).

no caso brasileiro, elegeu-se analisar as iniciativas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, dirigidas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). No caso argentino foram trabalhadas as iniciativas coordenadas pelo Instituto Nacional de Educação Tecnológica (INET) do Ministério da Educação, dirigidas às escolas técnicas estatais de nível secundário. Considera-se que para ambos casos ocorreu no período em análise uma aposta na educação profissional como motor do desenvolvimento do país, com novos investimentos e diretrizes advindas dos governos centrais.

Trata-se de uma investigação para a qual foram imprescindíveis a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, além de pesquisa por meio de entrevistas. Os participantes da pesquisa foram os gestores responsáveis pela coordenação nacional e pela implementação das referidas políticas e programas de Brasil e Argentina. Durante a realização de ambos os campos, para além dos gestores localizados nos órgãos centrais, foram entrevistados gestores do sistema privado de ensino, de sindicatos que representam professores da educação profissional e de instituições estatais que ofertam ensino médio técnico, de forma a melhor explorar a compreensão da realidade.

A tese compõe-se de sete partes, incluindo esta Introdução, que consiste na problematização e na caracterização da pesquisa.

No primeiro capítulo, dedica-se à abordagem teórico-metodológica. Trata-se da questão comparativa e do conceito de luta pela hegemonia, desenvolvido por Gramsci, por permitir a leitura dos resultados encontrados na pesquisa à luz da luta de forças antagônicas presentes na sociedade capitalista. A agenda de pesquisa sugere que se identifique como pergunta-chave que guia o olhar da análise: A política educacional de combate à evasão escolar na educação técnica de nível médio nos casos estudados de Brasil e Argentina está definida em grande medida pela dualidade de seus objetivos e de sua organização?

No segundo capítulo, apresentam-se os resultados da revisão bibliográfica e da pesquisa documental. Para tanto analisam-se os seguintes aspectos: a legislação que determina o desenho do sistema e de suas estruturas institucionais e o desenvolvimento histórico da educação e da educação técnica em cada país. Busca-se explicitar como as políticas públicas no nível sistêmico influenciam e se encontram presentes nas distintas orientações e nas práticas de gestão sobre o tema da evasão escolar na educação profissional.

No terceiro capítulo, apresenta-se o resultado da pesquisa empírica, descrevendo o contexto de informação, as políticas e os programas de combate à evasão escolar na educação profissional, em especial no que tange ao ensino médio técnico, encontradas para cada caso e

como o problema da evasão escolar na educação profissional é visto pelos gestores entrevistados. Busca-se explicitar como as políticas públicas no nível sistêmico influenciam e se encontram presentes nas distintas orientações e nas práticas de gestão sobre o tema da evasão escolar na educação profissional.

Na quinta parte, formulam-se as considerações finais da pesquisa, com base nos resultados alcançados pelos estudos teóricos, documentais e pela pesquisa de campo.

Finalizando, encontram-se as sexta e sétima parte, por meio das referências bibliográficas que deram suporte à elaboração da pesquisa e os apêndices com notas metodológicas, termo de consentimento livre e esclarecido, quadro normativo e estatísticas.

1. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Segundo Pires (2008), o pesquisador seleciona fatos, escolhe ou define conceitos, interpreta seus resultados, em suma, ele constrói, de sua parte, seu objeto tecnicamente e teoricamente. Explicitando as escolhas realizadas nesta pesquisa, no presente capítulo, apresentam-se as abordagens teórico-metodológicas que sustentam o olhar sobre as disputas em torno das políticas públicas de combate à evasão escolar e promoção da permanência dos estudantes no ensino médio técnico no Brasil e na Argentina: a compreensão sobre o desenvolvimento do campo da educação comparada e os conceitos e elementos-chave do pensamento marxista gramsciano, em particular, a luta pela hegemonia.

1.2 Sobre os estudos comparados e o surgimento do sistema mundial

A educação comparada não é uma ciência social empírica ou positivista. É uma ciência humana no amplo sentido do termo ciência, entendido como a palavra alemã WISSENSCHAFT e a equivalente em grego, episteme (KAZAMIAS, 2012, p. 57).

A seguir, detém-se no desenvolvimento histórico da educação comparada. Os textos selecionados proporcionam uma perspectiva panorâmica do campo e ajudam, também, a compreender a "questão do método" na educação comparada.

COWEN e KAZAMIAS (2012, p. 16) definem a ação comparada em educação como “aquelas formas de atuar sobre o mundo e sobre o mundo da educação, fundamentadas em uma avaliação comparativa do mesmo”. A comparação é um método de pensamento humano. Sem embargo, há distinção na comparação cotidiana e na comparação como método científico (LÓPEZ-VELARDE, 2000, p. 11, grifo do autor, tradução nossa)¹⁴:

[...] a distinção entre a comparação como forma de pensamento humano universal – presente em todos os contextos vitais – e a comparação como método das ciências sociais atém-se em que a primeira compara operações *simples* e se centra na *observação de estruturas*, em tanto que a segunda compara operações *complexas* e observa *nexos em condições variáveis*, ou seja, uma maneira de *relacionar facticidades* e *relacionar relações*.

¹⁴ [...] la distinción entre la comparación como forma de pensamiento humano universal-presente en todos los contextos vitales – y la comparación como método de las ciencias sociales estriba en que la primera compara operaciones *simples* y se centra en la *observación de estructuras*, en tanto que la segunda compara operaciones *complejas* y observa *nexos en condiciones variables*, o sea una manera de *relacionar facticidades* y *relacionar relaciones*.

Schriewer (1996) utiliza o termo educação internacional¹⁵, para identificar os estudos educativos cuja função é reflexionar, apoiar e legitimar os processos de internacionalização dos sistemas educativos e da teoria educativa, o que, em essência, para o autor, se contrapõem a uma perspectiva comparativa, que se constitui em um método concreto de análise com enfoque de investigação complexo. Nóvoa (1995) também distingue entre “reflexão reformadora internacional”, como práticas reformadoras de aperfeiçoamento dos sistemas de ensino, e “ciência da educação comparada”, como práticas científicas de produção de conhecimentos sobre os problemas educativos. Nóvoa (1995) localiza os comparatistas nos lugares de cooperação e de decisão política, construindo análises e explicações voltadas para prever a evolução dos fenômenos educativos e racionalizar a ação política em relação ao ensino. Diferentemente, localiza a abordagem comparativa, que se desenvolve nos espaços científicos. Para Schriewer (1995, p. 249) a “subdisciplina comparada” nasce e se desenvolve com “expectativas conflitantes, designações funcionais contrastantes e opções metodológicas que são difíceis de serem reconciliadas”. E continua:

Mais recentemente, tais controvérsias resultam dos modos contrastantes de perceber o outro; do contraste que, por sua vez, é fundamental ao formar o distinto assunto da matéria de estudo, entre a minimização das diferenças culturais para facilitar a compreensão pragmática e a exploração integral dessas mesmas diferenças para os fins de análise das ciências sociais.

No desenvolvimento histórico da educação comparada como uma episteme (uma ciência) modernista, nas décadas centrais do século XIX - alguns anos seguintes ao que é considerada sua fundação¹⁶, com Marc-Antoine Jullien de Paris (1817), quem publicou *Esboço para um trabalho sobre educação comparada* -, encontra-se, para Kazamias (2012), a fase denominada “empréstimo”¹⁷, que se caracteriza por um profundo desejo de receber lições úteis de outros países para o transplante das melhores práticas. Estava aí presente a ideologia meliorista de aprimoramento. Meliorista vem da palavra *melhor*, ou seja, investigação com o sentido de melhoramento. Para Kaloyiannaki e Kazamias (2012), a educação comparada no

¹⁵“educación internacional”, no original em espanhol.

¹⁶ Para Nóvoa (1995), até 1789 em matéria de comparação, predominava a literatura de viagem, que se detinha em contar as práticas que tiveram lugar no estrangeiro.

¹⁷ Alguns analistas incluem Jullien como pertencente a esta fase (KALOYANNAKI e KAZAMIAS, 2012). Apesar da compreensão da importância de Jullien para a definição de um programa comparado para a educação, a partir de ideias normativas e da reformulação positivista da educação, neste texto, mais do que interpretações do desenvolvimento do campo da educação comparada centradas nos pioneiros, será seguida a indicação de Schriewer (1996), destacando-se o contexto do campo disciplinar.

século XIX tinha a característica de ser um empréstimo seletivo, visando à fundamentação para reformas. Para Kazamias (2012), eram características dos primeiros estudos: serem similares a relatórios e descritivos; o pensamento utilitário-instrumental; e adotarem a ideologia meliorista.

Nesse tipo de abordagem, segundo Malet (2004), há o desejo de ajudar os governos a formular políticas públicas que deem continuidade aos grupos no poder, sendo uma abordagem pragmática dos fatos educativos, pela qual os processos de mudança social podem ser descuidados. Este tipo de estudo desconsidera as relações de poder e cultura implícitas na realidade educativa. Busca, ao contrário, estabelecer um modelo geral de humanidade a ser seguido, baseado nas narrativas evolutivas da modernidade.

No centro do projeto de modernidade – expressão muito discutida utilizada por Jürgen Habermas para caracterizar essa transmutação, também denominada “modernização” –, estavam as ideias do Iluminismo relativas à razão e à “reconstrução da esfera pública na qual a razão deve prevalecer”, à “organização racional da vida social cotidiana”, à ciência objetiva, ao conceito de “moralidade e lei universais”.

[...]

Um elemento importante do “projeto de modernidade” do Iluminismo era a reforma da educação. A organização racional da “educação nacional/pública” era vista como condição necessária para reconstrução da esfera pública – a formação política nascente da “Nação-estado” – e a organização racional da vida social (KALOYIANNAKI e KAZAMIAS, 2012, p. 41).

A fase seguinte, que se iniciou a partir do final da segunda metade do século XIX e dominou o campo até meados do século XX, caracterizou-se, conforme Kazamias (2012), por um período de domínio de temas histórico-filosófico-cultural em educação comparada. Os estudos comparados eram entendidos como o estudo da origem e da evolução de sistemas de educação. “A educação comparada busca compreender e interpretar a forma como os sistemas nacionais de educação desenvolveram-se para ser o que são; não sendo associada à predição ou orientada à formulação de políticas, ou de aplicação prática” (KAZAMIAS, 2012, p. 58). Buscava forças e fatores políticos, sociais, econômicos e culturais capazes de influenciar, produzir, causar ou determinar problemas, semelhanças e diferenças em sistemas nacionais de educação ou em alguns de seus aspectos. Assim entendidos, os sistemas nacionais de educação eram consequência de constelações particulares. Os estudos desta fase preocupavam-se menos com generalizações e teorias, dedicando-se mais à interpretação/explicação de fenômenos educacionais particulares localizados no tempo e no espaço. Analisavam as causas que produziram o problema, comparando-se as diferenças entre os diversos sistemas e as razões subjacentes. Por fim, faziam um estudo das soluções apresentadas. Nesta fase, eram considerados fatores determinantes nos estudos: nacionalismo, tradições nacionais, ideologias

políticas nacionais e caráter nacional. Maior ênfase era dada à força das ideias e seus modos de investigação eram mais qualitativos do que quantitativos.

Mattheou (2012 p. 84) aponta que no final da década de 1950 a educação comparada estava em busca de uma nova identidade “científica”:

Segundo os críticos, um pré-requisito para o campo de estudos adquirir status científico era a abolição do impressionismo, da subjetividade, da especulação, da intuição e da predisposição, geralmente ligados ao seu valor qualitativo e seu caráter carregado de valor, uma vez que essas características haviam sido alimentadas pelo trabalho histórico e filosófico de seus fundadores.

Mattheou (2012) explica que as discussões predominantes no campo da educação comparada na década de 1950 e, principalmente, na de 1960 eram voltadas para a metodologia. Manteve-se o objetivo ambicioso de explicar o funcionamento da educação e sua relação com o contexto social mais amplo, mas essa compreensão e explicação deveriam basear-se “em uma teoria científica de fundamentos sólidos, em leis abrangentes e em hipóteses quantitativas verificáveis que suportariam testes empíricos exaustivos” (MATTHEOU, 2012, p. 84). Nóvoa (1995) considera que diversos autores desta época, ao se dedicarem à definição do método comparativo para uma ciência da educação comparada, atuavam segundo os cânones do paradigma positivista, relegando o conteúdo e, portanto, desprezando as referências teóricas e as dimensões ideológicas do trabalho de comparação.

Já em meados da década de 1970, essa abordagem “científica” começou a desvanecer, na avaliação de Mattheou (2012). Primeiramente porque caíram as crenças em uma única perspectiva científica válida, em termos tanto práticos, relativos à eficácia das políticas, como epistemológicos; e, segundo, pelo avanço da perspectiva pós-moderna e pela desvalorização das grandes teorias. Como exemplo dessas críticas, Nóvoa (1995, p. 10) cita quatro pontos fundamentais da educação comparada, baseado em leituras do campo após 1977:

[...] recusar o Estado-nação enquanto unidade principal de análise; ultrapassar os modelos analíticos ‘input-output’, assim como a utilização exclusiva da quantificação; questionar o funcionalismo estrutural como teoria de referência; definir temas e domínios de interesse novos.

Para Mattheou (2012), a tendência acadêmica para explorar novos regimes de verdade havia desempenhado seu papel, sendo na atualidade mais importante se falar em educações comparadas.

Para Rust et al. (1999, p. 86), até os anos de 1960 a educação comparada era considerada, em cada uma de suas fases históricas, um campo de estudo acadêmico, com

unidade metodológica dada por meio de sua forma de coletar dados e de explicar os sistemas nacionais de educação, pressuposto que começa a ser desconstruído a partir de discussões de dentro do próprio campo. Como reflexo do declínio da busca por um único paradigma amplamente abrangente em educação comparada, o estudo que Rust et al. (1999) empreenderam em três tradicionais períodos especializados em educação comparada¹⁸ demonstra que no final do século XX o campo se tornou metodologicamente fragmentado e pluralista. Em sua análise, encontraram o uso principalmente de *surveys* em larga escala, revisões de literatura, estudos históricos, avaliações de projetos, análises de conteúdo, observação participante, entrevistas e questionários. Como demonstram os autores, as estratégias de investigação encontradas nas ciências sociais, em geral, estão representadas no campo da educação comparada, com exceção dos estudos experimentais, aparentemente, reconhecendo a dificuldade de realizar experiências semelhantes em distintos ambientes educacionais.

Apesar de encontrarem nas revistas analisadas vários artigos abordando apenas um país, Rust et al. (1999) defendem, para o campo, estudos envolvendo múltiplos países. Isso para que não considerar os estudos definidos por Bereday (1964) como “de área”, em que várias teorias são analisadas em face de uma realidade nacional, ou o que Schriewer (1996) definiu como “educação estrangeira”, em que o estrangeiro analisa o sistema educacional do país, ainda que seja compreensível que nessas abordagens existam exercícios comparativos. Assim, Rust et al. (1999) apontam que não existe uma metodologia peculiar à investigação comparativa, ressaltando a importância para o campo da educação comparada da análise de múltiplas realidades educacionais nacionais.

Em conclusão à análise da segunda e da terceira fase da educação comparada, Kazamias (2012, p. 76 e 77) afirma que definir a primeira como “acientífica” é errôneo e provém de uma concepção limitada de ciência.

Em meus comentários sobre a natureza “acientífica” da história e sobre as outras críticas aos comparativistas com orientação histórica, procurei esclarecer determinadas concepções errôneas e rebater algumas críticas feitas pela nova geração de 1960 de comparativistas orientados pela ciência. Destaquei que a crítica segundo a qual a educação comparada histórica era “acientífica” era ela mesma baseada na interpretação restritiva do termo inglês “ciência”, que frequentemente se refere à epistemologia e à metodologia das ciências naturais ou das ciências sociais empíricas positivistas. Porém, argumentei a palavra “ciência” poderia referir-se também, como acontece em outras línguas, às ciências humanas ou ao estudo sistemático de

¹⁸ As revistas científicas investigadas foram *Comparative Education Review* (CER), *Comparative Education* (CE), *International Journal of Educational Development* (IJED). Foram selecionadas três amostras: a primeira com 1.969 artigos publicados entre 1957 e 1995 (CER, 1957 a 95; CE, 1964 a 95; e IJED, 1981 a 95); a segunda com 112 estudos publicados entre 1964 e 1966; e a terceira com estudos que aparecerem em 1985, 1987, 1989, 1991, 1993, e 1995 (RUST et al., 1999, p. 89-90).

fenômenos sociais, culturais e humanos, às estratégias de aprendizagem ou ao conhecimento dele derivado. O termo alemão *Wissenschaft* e a palavra grega *episteme* denotam sistemas intelectuais e se aplicam tanto às artes quanto às ciências. [...] além disso, como uma disciplina acadêmica que está exatamente no limite entre humanidades e ciências, e assim sendo, assemelha-se à filosofia, que é a formulação de ambas.

[...]

A preocupação quanto ao geral e ao particular deve ser achada tanto nas ciências sociais quanto na história, e a diferença é de ênfase e de objetivos da pesquisa, mais do que tipo e método.

Para Schriewer (1996), na última década do século XX o interesse de análise no campo dos estudos comparados sobre as políticas públicas educativas centra-se nos processos de difusão e de recepção de diferentes concepções que orientam o planejamento dos sistemas nacionais de educação inseridos em um sistema mundial. Destacam Pereyra et al. (1996, tradução nossa)¹⁹ sobre o mundo globalizado e a descentralização da gestão da educação: “Neste mundo globalizado, os sistemas educativos institucionalizados sobre a base de padrões de organização e governos crescentemente isomórficos se converteram, de fato, nas principais instituições sociais do sistema mundial”.

Segundo Olmos e Torres (2012), o conceito de globalização envolve: eventos distantes geograficamente, mas que interferem no local, a expansão dos vínculos transnacionais do capital, a liberalização do fluxo de capitais, a emergência das instituições intergovernamentais, o desenvolvimento das comunicações transnacionais e as novas formas de tomada de decisões coletivas, dentre outros elementos.

A globalização foi definida como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de tal modo que acontecimentos locais são configurados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância, e vice-versa” (HELD, 1991). Held sugere, entre outras coisas, que a globalização é o produto da emergência da economia global, da expansão de vínculos transnacionais entre unidades econômicas que criam novas formas de tomada de decisão coletiva, do desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supranacionais, da intensificação de comunicações transnacionais e da criação de novas organizações regionais e militares. O processo de globalização é visto como algo que torna as fronteiras nacionais menos distintas, altera solidariedades internas e entre Estados-nação e afeta profundamente as identidades de grupos nacionais e de interesse (OLMOS; TORRES, 2012, p. 105).

Para Olmos e Torres (2012), a manutenção de um sistema social único capitalista tem por pressuposto o fato de permear as diferentes características de todos os países e os elementos organizacionais e culturais comuns. Ocorreram, para Bruno (1999), a permeabilização das

¹⁹ En este mundo globalizado, los sistemas educativos institucionalizados sobre la base de patrones de organización y gobiernos crecientemente isomórficos se han convertido de hecho en las instituciones sociales principales del sistema mundial.

fronteiras nacionais para a globalização da produção e a internacionalização cada vez maior do Estado, em que empresas transnacionais e organismos reguladores do sistema capitalista influenciam diretamente a tomada de decisões nos países em desenvolvimento.

Alguns dos principais organismos internacionais que influenciam essa nova ordem são o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que formulam políticas nacionais de desenvolvimento baseadas nos princípios neoliberais, que, por sua vez provêm das teorias econômicas neoclássicas, que preconizam a redução do Estado.

Como resumiram Arno, Franz, Mollis e Torres (2003, p. 324), as teorias baseiam-se no trabalho dos economistas clássicos Adam Smith e David Ricardo, que acreditavam que o papel do Estado consistia em estabelecer as condições para que o jogo livre do mercado, as leis de oferta e demanda e o livre comércio baseado em vantagem relativa redundassem inevitavelmente em uma redução dramática do papel do Estado nos gastos sociais, na desregulamentação da economia e na liberalização de políticas de importação. Os equivalentes educacionais dessas políticas incluíram iniciativas para descentralizar e privatizar os sistemas escolares públicos. Faz parte desse pacote de reformas da educação a ênfase em escolha, responsabilidade, padrões e testes, por meio dos quais o Estado deve especificar objetivos e prioridades e avaliar se as várias unidades administrativas subnacionais, e mesmo escolas individuais, atingem ou não os resultados desejados (ARNOVE, 2012, p. 139).

O neoliberalismo empenha-se em passar para os clientes o custo dos serviços educacionais por meio de taxas de usuário, aumentando assim a participação do setor privado na educação – ou seja, privatização – e promovendo a descentralização de serviços educacionais como um meio de redefinir o poder e as relações educacionais entre os governos federal, provincial e municipal (OLMOS; TORRES, 2012, p. 104).

Para Coraggio (1996), a educação passa a ser vista como mercadoria: a escola é vista como uma empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com determinado nível de aprendizado, ao menor custo possível.

Torres (2000) faz uma crítica ao neoliberalismo dos anos de 1990 na América Latina, trazendo várias referências do que foram essas políticas dos organismos internacionais em matéria de formação docente. Conforme Torres (2000), significaram: baixos investimentos na melhoria do trabalho docente, primazia dos textos como elementos formativos, ênfase na formação em serviço, visão instrumental da formação docente, discurso simplista sobre a mudança educativa, culpabilização do docente sobre os baixos resultados educativos, presença de receitas prontas sobre “o que se deve ou não fazer para ser um bom professor” etc. Vezub (2009), por meio da análise da genealogia da formação permanente de professores na Argentina, percorrendo de 1880 até 2003, também destaca o caráter instrumental e a visão denotada por essas políticas do docente como “carente” de capacitação. Evangelista e Shiroma (2007), Oliveira (2007) e Tello e Almeida (2014), em essência, discutem o trabalho docente por meio da reforma do Estado e as políticas educativas (no Brasil e em outros países da América Latina),

articulando aos organismos internacionais no início do século XXI. Suas conclusões apontam a continuidade, em grande medida, das políticas neoliberais dos anos de 1980 e de 1990.²⁰

De acordo com Coraggio (1996), a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, o Banco Mundial apresenta uma proposta educativa essencialmente escolar, que gira em torno de variáveis observáveis e quantitativas. Este organismo estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa e, essencialmente, que o problema está no contexto social de desigualdades, e não simplesmente na proporção de insumos escolares.

Resolver um problema ‘da sala de aula’ pela mudança na proporção dos insumos educativos sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada (CORAGGIO, 1996, p. 109).

Nos anos de 1980 o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) se apropriaram do conceito de capital humano²¹, argumentando que a educação é “importante para o bem-estar dos povos e para responder às novas demandas da economia, modificando as equações clássicas entre educação e vida econômica” (PAIVA, 2001, p. 187). O BM e o BID, assim como outras organizações mundiais, consideravam estratégico o investimento em uma educação básica para todos, para, assim, elevar o nível de escolaridade e possibilitar a adequação da população às características que o capitalismo estava adquirindo; ou seja, como mão de obra e consumidores mais qualificados. Os anos de 1990, na interpretação das diretrizes hegemônicas do BM e do BID para os países de Terceiro Mundo, foram dedicados a tornar a aprendizagem adequada para responder a um mundo complexo. A educação básica

²⁰ Outras literaturas que versam sobre o tema da influência dos organismos internacionais na formação docente, no trabalho docente e no sindicalismo docente numa abordagem regional são: Ávalos (2014), Feldfelber (2007), Fanfani (2005) e Gentili et al. (2004).

²¹ O conceito de capital humano está atrelado à economia da educação, que, ainda que não nasça no pós-guerra, ganha importância nesse período ao dar peso à educação como fator de desenvolvimento nos anos de 1940 e de 1950, sendo difundido no Brasil principalmente nos anos de 1960 com os trabalhos de Theodoro Schultz. “A educação passou a ser vista, simultaneamente, como o motor das “etapas do crescimento econômico” e do atendimento aos “planos de desenvolvimento socialista” (PAIVA, 2001, p. 186). Para a autora, convivem no “capital humano” métodos capitalistas, como “análise custo-benefício”, e métodos gerados nas economias socialistas, que compreendem diagnósticos para “identificar a disponibilidade de força de trabalho qualificada”, a “demanda futura da economia” e projetar “as características do sistema de educação e seu *out put*” (PAIVA, 2001, p. 186). Mas essas ideias relativas ao capital humano perderam a força porque o crescimento inercial do sistema de educação termina por atender à demanda e porque fracassaram as tentativas de planejamento no Ocidente, o que ficou evidente principalmente depois da queda do Muro de Berlim, quando se viu que todo planejamento tem um nível de indeterminação e resultados diversos das intenções iniciais.

tornou-se o cerne do problema, porque constitui um patamar mínimo. Para Paiva, O BM e o BID, nos anos de 1990, munidos da visão da teoria do capital humano, com novas roupagens, elaboraram estudos empíricos voltados à estimação dos retornos em educação, tanto individuais quanto coletivos.

É nos anos de 2000 que se localiza a indicação da universalização da educação secundária nos documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BM, 2007; BID, 2012). Estão postos nos documentos os desafios do acesso e da qualidade para a educação secundária e os pressupostos da educação secundária como direito fundamental, etapa de ampliação das possibilidades de formação humana integral, e não apenas de promoção do desenvolvimento econômico e social. Aninhavam-se a estes pressupostos a oposição aos processos de seletividade e exclusão, a oposição à desigualdade de acesso e de distribuição do conhecimento e a necessidade de revisão da avaliação de desempenho dos alunos, do currículo e das metodologias.

Tello e Mainardes (2014), ao analisarem as orientações do BM e BID para o ensino médio, identificaram nelas recomendações que se alinham aos pressupostos neoliberais: a) educação vista como instrumento chave para competir; b) a educação secundária financiada pela comunidade, com cobrança de taxas diretas às famílias, ou por empresa privada local, em formato de doação ou responsabilidade social corporativa; c) colégios privados e outras organizações e/ou grupos assumem a administração das escolas públicas em áreas de baixa renda; d) introdução de avaliações (*accountability*) de escolas e professores e geração de um sistema de incentivos para um desenvolvimento profissional significativo dos docentes²²; e) instituição de autonomia administrativa, na qual se delega a contratação de docentes, o acompanhamento de seu desempenho e o controle sobre o uso dos recursos às escolas; f) incentivo à autonomia pedagógica, na qual se exige dos docentes a prestação de contas em função de pequenos projetos pedagógicos, por meio dos quais os pais possam observar o desempenho docente, contribuindo na regulação de seu trabalho; g) instituição da avaliação externa do rendimento acadêmico e devolução dos resultados aos professores, o que produz um efeito importante sobre os resultados educativos²³; h) a dificuldade para o controle da qualidade

²² Para o BM e o BID, a presença, ou ausência, do incentivo monetário trabalharia como a ameaça de perder o emprego, necessária para o controle, conforme Tello e Mainardes (2014).

²³ Sobre as avaliações externas e sua influência para se alcançar os melhores resultados educativo, documento do Banco Mundial de 2014 (BRUNS; LUQUE, 2014) destaca que o Brasil conta com um sistema de avaliação de desempenho escolar e participa de provas comparativas internacionais. Desta forma, a comunidade pressiona as escolas, tornando-se também um sistema de prestação de contas. Por outro lado, de forma negativa, o mesmo documento aponta que na Argentina as avaliações possuem baixo impacto externo entre os atores do sistema educativo, não sendo empregado seus resultados em debates públicos, mídias, congresso ou negociações salariais.

docente na América Latina - não é possível identificar quem é responsável por quem, dada a alta rotatividade dos professores nas escolas; e i) contratação de docentes por hora, para que se tenham insumos divisíveis. Para Tello e Mainardes (2014), o emprego dos empréstimos de financiamento para a educação é um mecanismo condicionante, que se traduz em formas de governabilidade, restringindo as decisões políticas dos governos estatais. De acordo com Tello e Mainardes (2014), o discurso do BM e do BID para a educação secundária é neoliberal. A necessidade de uma população com elevada escolaridade também representa um ganho para o capital, quer pela formação qualificada da mão de obra, quer pela maior exigência em termos de qualidade e quantidade de consumo das novas tecnologias e produtos da “Era do Conhecimento” apontada pelos organismos internacionais. Oliveira (2008) argumenta que a completude da educação básica, de um lado, ganha centralidade para a formação da força de trabalho, propiciando condições materiais efetivas de produção capitalista dentro do atual padrão tecnológico, e de outro, atenua as disparidades sociais e aquelas que contêm as possibilidades de conflito. Para a autora, o acirramento da pobreza no mundo levou à definição, na esfera internacional, de estratégias como as de rearranjo social para a manutenção de poder, alinhando-se à educação profissional neste propósito. Tello e Mainardes (2014) e Oliveira (2008) apresentam uma análise pertinente à um sistema mundial para educação, mas que também precisa ser ponderada nas dimensões locais em que essas orientações internacionais se reconfiguram.

Para Arnove (2012), as respostas aos desígnios globais vão da resistência à acomodação, sendo que, assim como existe globalização de cima para baixo, existe “globalização de baixo para cima”, das minorias para o interesse global. Nesse sentido, chama a atenção para pesquisas que estudam o global e o local por meio do discurso de quem está envolvido com as políticas públicas educacionais em âmbito local.

Schriewer (1995) acentua a conexão da leitura macro e micro do mundo educacional, ligando formas de gestão de políticas e programas em sistemas nacionais com um sistema mundial que está em sintonia com os organismos mundiais. O mundo como matéria de análise significa, para o autor, a comparação não mais aplicada a uma multiplicidade de unidades independentes. A análise do sistema mundial significa ter em conta o contexto global das relações de interdependência dos sistemas educativos nacionais em nível mundial. “[...] o mundo concebido como uma multidão de sociedades regionais ou nacionais que, como entidades autônomas, como configurações historicamente distintas, constituem o ambiente uma da outra” (SCHRIEWER, 1995, p. 250).

Para Schriewer (1995), o surgimento de um sistema educativo mundial se concretiza a partir: do alinhamento global da educação sobre a base da expansão educativa uniforme e em nível mundial (dos níveis educativos primário, secundário e terciário, da incorporação das mulheres e da constitucionalidade dos direitos e deveres educativos); dos modelos de escolarização institucionalizados e estandardizados para orientar e valorizar as políticas educativas em nível mundial (uma estrutura administrativa geral fundada, controlada e financiada pelo Estado, um sistema escolar diferenciado internamente segundo níveis sucessivos, cursos de estudos e exames ao final, organização dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula segundo grupos de idade e unidades de tempo uniformes, regulação governamental ou pública dos processos de ensino e aprendizagem com base em exigências detalhadas em forma de programas de estudo, diretrizes e provas, definição dos papéis de professores e alunos e profissionalização dos professores e dos métodos de ensino, uso de certificados e diplomas e credenciais para vincular as carreiras escolares com as carreiras profissionais e conectar a seleção escolar com a estratificação social); ideal do desenvolvimento cultural em nível mundial, a partir da ideologia educativa baseada em determinada interpretação da modernidade europeia (desenvolvimento individual da personalidade, da cidadania e da competência, igualdade de oportunidade sociais e políticas, desenvolvimento econômico e ordem política garantida pelo Estado-nação); e comunicação internacional e um sistema de publicações nas áreas de ciências sociais e de educação (como forma de universalização de uma visão particular do mundo). Resumidamente, para o autor, a escola passou a ser vista como elemento evolutivo universal do progresso social e cultural da modernidade.

Schriewer (1995) argumenta que os estudos comparados na área educativa também demonstram uma multiplicidade de redes de inter-relação e caminhos para interpretar o desenvolvimento, o que dilui conceitos baseados unicamente em uma racionalidade da industrialização universal e acentua que instituições e organizações políticas estão vinculadas à cultura. O autor propõe, então, a reconciliação entre história e comparação, analisando modelos educativos estandardizados de transnacionalidade e a persistência de variadas redes de inter-relação sociocultural.

Caracteristicamente, a difusão transcultural do conhecimento, dos modelos organizacionais, dos padrões de resolver problemas ou políticas, é enfrentada pelos grupos culturais receptores com procedimentos de reinterpretação e adaptação. Conseqüentemente, os modelos oferecidos transculturalmente são, neste novo ambiente, selecionados de acordo com os interesses maiores, adaptados às específicas situações e necessidades, reinterpretadas através das linhas culturais e — em graus historicamente variados — transmutadas em novas formações estruturais (SCHRIEWER, 1995, p. 272).

Arnove (2012), sobre a aplicação da análise do sistema mundial ao estudo comparado de sistemas educacionais, afirma que associar iniciativas de políticas educacionais ao funcionamento de uma ordem econômica internacional ajuda a explicar por que reformas não conseguiram efetuar mudanças estruturais e, ao mesmo tempo, por que uma inovação educacional induzida externamente pode contribuir para a perpetuação de sistemas sociais desiguais. A construção da pesquisa comparada dentro de um sistema mundial vê, ao mesmo tempo, a realidade global e os sistemas interestatais.

Do acúmulo de relações de observação transistêmica e de externalizações desta natureza, emerge uma teia de referências recíprocas, que assume vida própria, movimentando, reforçando e dinamizando a universalização mundial das idéias, modelos, padrões e opções educacionais para reforma. Esta teia se incorpora — como componente essencial — num discurso auto-sustentado em nível mundial (SCHRIEWER, 1995, p. 286).

Neste contexto de um sistema mundial e de um interesse renovado na educação comparada, para Nóvoa e Yariv-Mashal (2003), a partir dos anos de 2000 criaram-se ferramentas internacionais e indicadores para medir a “eficiência” e a “qualidade” da educação de forma comparada, como requisito para obter o financiamento social. Para o autor, passam a ser difundidos na educação ideais de eficiência, *accountability* e controle de qualidade, construções conceituais essencialmente anglo-americanas, que levam o mundo a uma cópia romantizada de empresas privadas e à dominação de um modelo educacional particular, impondo como evidentes e naturais soluções específicas para os problemas educacionais. Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) concluem que a comparação se tornou um modo de governança. No sentido de contextualizar os conceitos e de evitar a circulação de ideias sem lastros sociais, Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) defendem um olhar comparado historicizado. Isso significa a adoção de perspectivas metodológicas capazes de compreender a multiplicidade de níveis de afiliações e de pertencimentos que caracterizam as comunidades ao redor do mundo, um espaço imaterial construído sobre memórias e imaginação, a construção de um espaço interpretativo que é historicamente referendado. Assim como Schriewer (1995), Nóvoa e Yariv-Mashal (2003, p. 16, tradução nossa) argumentam a favor da reconciliação entre comparação e história, que não é possível com uma visão linear do tempo e uma noção geográfica de espaço, e sim uma história que permite a compreensão dos problemas no presente mediante a análise de como

esses problemas foram construídos: “Aqui, estamos nos referindo à análise do presente como parte de práticas históricas que produzem formas de pensar, agir e sentir”.²⁴

Para Nóvoa (1995), resumidamente, quatro aspectos foram essenciais ao campo da educação comparada historicamente: a ideologia do progresso, representada pela crença da educação como fator de modernização e desenvolvimento; um conceito de ciência baseado na racionalidade científica comparativa, de acordo com o projeto de modernidade social, que será contraposta posteriormente a uma racionalidade alternativa “pós-moderna” que rejeita uma teologia da história; a ideia de Estado-nação, em que a “nação” é vista com uma comunidade política imaginada; e a definição de um método comparativo, com o intento de dar um referente identitário ao campo, mas que acabaria por reduzir as realidades comparadas (NÓVOA, 1995, p. 11).

Para Nóvoa (1995), três aspectos justificam um novo interesse pela educação comparada nos dias atuais: existência de problemáticas educativas comuns aos países, suscitadas pela emergência de um sistema mundial no nível a economia, da educação e da cultura; crise do Estado-nação e consolidação de novos espaços de identidade local e regional que implicam repensar os lugares tradicionais da tomada de decisão em matéria educativa; e a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica.

O foco da Educação Comparada não deve estar nos “fatos” ou nas “realidades”, mas nos *problemas*. Por definição, os fatos (eventos, países, sistemas etc.) são incomparáveis. É possível destacar diferenças e semelhanças, mas é difícil ir mais longe. Somente os *problemas* podem constituir a base para comparações complexas: problemas que estão ancorados no presente, mas que possuem uma história e antecipam diferentes futuros possíveis; problemas que são localizados e deslocados em lugares e tempos por meio de processos de transferência, circulação e apropriação; problemas que só podem ser elucidados mediante a adoção de *novas zonas do olhar* que estão inscritas num espaço delimitado por fronteiras de significado, e não apenas por fronteiras físicas (NÓVOA; YARIV-MASHAL, 2003, p. 15, grifo do autor, tradução nossa).²⁵

Ao mesmo tempo em que há um novo interesse pela educação comprada, para Nóvoa (1995) novos desafios se interpõem à educação comparada na atualidade: construir o objeto de

²⁴ Here, we are referring to an analysis of the present as part of historical practices that produce ways of thinking, acting, and feeling.

²⁵ The focus of Comparative Education should not be on the “facts” or the “realities” but on *problems*. By definition, the facts (events, countries, systems, etc.) are incomparable. It is possible to highlight differences and similarities, but it is hard to go further. Only *problems* can constitute the basis for complex comparisons: problems that are anchored in the present, but that possess a history and anticipate different possible futures; problems that are located and relocated in places and times through processes of transfer, circulation and appropriation; problems that can only be elucidated through the adoption of new *zones of looking* that are inscribed in a space delimited by frontiers of meaning, and not only by physical boundaries.

estudo em torno do diálogo entre o local e o global; construir “novos modelos de análise que não tomem como referência única dados estruturais, mas que sejam capazes de atribuir sentidos às práticas discursivas dos diferentes atores (individuais, institucionais, políticos) e do modo como elas reorganizam os espaços e os sentidos da educação nos níveis nacional e internacional” (NÓVOA, 1995, p. 23); e alargar o repertório metodológico.

Para Sanchez Gamboa (1998), em pesquisa comparada devem ser enfrentadas as diferenças e semelhanças entre os países a partir de seus problemas e interesses próprios, respeitando os países e seus atores, sem negar os aspectos sociopolíticos do ato de educar e da organização dos sistemas educativos, enfatizando-se certos aspectos, mas sem desconectar do todo e sem separá-lo da estrutura, respeitando as conjunturas próprias e a natureza dos problemas. Para tanto, é necessário reconhecer as categorias dos conflitos, problematizar a realidade educativa atual como resultado do devir histórico e permitir estudos comparados que não sejam receitas políticas prontas, externas ao movimento educativo próprio. Sobre a metodologia de trabalho em estudos comparados, no mesmo sentido, Ciavatta Franco (2000) afirma que quando se perde a noção do processo no tempo e no contexto perde-se a especificidade do fenômeno educacional.

A caracterização de diferentes fases nos estudos comparados não significa que cada uma delas tenha perdido com o tempo toda sua influência e adeptos. Há sempre estudiosos que se apegam mais a um ou outro aspecto das distintas fases (MATTHEOU, 2012). Ademais, deve-se precaver de uma leitura linear e evolucionista por implicações cronológicas e discursivas.

Por meio da revisão literária analisada nesta seção, justifica-se o interesse renovado na educação comparada, pois está ocorrendo o aprofundamento da internacionalização da educação, dadas a influência dos organismos internacionais e a consolidação de associações internacionais que interpelam a universalização de uma visão de mundo. Também, conclui-se que não há um único método a ser aplicado a estudos comparados. Existem diversas correntes, cabendo ao analista compreender os limites de cada uma ao desenvolver seu trabalho e ao mesmo tempo, saber estabelecer o diálogo entre elas, para expandir as possibilidades de análise. Indo além, vislumbra-se a possibilidade de utilizar vários campos do saber de forma interdisciplinar, para que se contemplem as dimensões local, nacional e supranacional. Conclui-se que, para os propósitos desta pesquisa, é fundamental entender a natureza do Estado e suas implicações para a política educacional. Além disso, do mesmo modo, dada a emergência de um sistema mundial de educação, faz-se necessário identificar a visão daqueles que no âmbito do Estado traduzem as políticas para os espaços de identidade local e regional, a fim de compreender as diferentes facetas da evasão no ensino médio técnico.

1.3 Estado e políticas públicas

Nesta seção, apresenta-se a proposta de leitura de Estado, que é o olhar do marxismo gramsciano. Para Olmos e Torres (2012, p. 102), o marxismo como teoria crítica continua eficiente, porque perdura a *práxis* pela qual ela foi engendrada e mantida.

Como argumentou Martin Carnoy (1992), a maioria das análises de problemas educacionais traz implícita uma teoria do Estado, mas raramente os fundamentos dessa teoria são reconhecidos ou explicitados na pesquisa e na prática educacional. Refletir sobre nossos próprios pressupostos parece ser uma pré-condição para um conhecimento sólido (OLMOS; TORRES, 2012, p. 97).

As discussões sobre teorias de Estado e educação englobam um amplo espectro de teorias ligadas às relações entre a educação, o Estado e a sociedade civil. Consequentemente, as teorias do Estado definem a natureza, o propósito e o papel das pesquisas, das políticas e das práticas educacionais (OLMOS; TORRES, 2012, p. 103).

Reafirma-se, a partir do referencial indicado, o entendimento nesta tese de que a educação não é politicamente neutra nem tecnicamente objetiva. No entanto, existem ferramentas analíticas que podem ser utilizadas para auxiliar na compreensão de como as políticas públicas, no âmbito de um Estado globalizado, agem por meio de seus agentes institucionais, permitindo compreender a luta travada pelos sentidos atribuídos, no caso desta pesquisa, à evasão escolar no ensino médio técnico. Assim entendido, o Estado não é um árbitro neutro que fiscaliza e regula os conflitos entre grupos de interesse.

Obviamente, qualquer análise das relações entre a educação e o Estado deveria levar em conta a natureza estratificada, complexa e dinâmica dessas relações, revelando a multiplicidade de tensões e contradições que emergem da força história e social que fustiga as instituições políticas e educacionais (OLMOS; TORRES, 2012, p. 97-98).

Como argumenta Dore (2003), no aparente caos em que se apresenta a realidade, o pesquisador pressupõe que existem conexões, relações invisíveis e ordenamentos que apenas são possíveis de serem vistos se transpassados por conceitos de ordem cognitiva, dando, assim, sentido aos fenômenos. Para realizar a investigação científica, há que entender o nexu dialético; portanto, o nexu entre teoria e o real-concreto.

O referencial teórico, objeto desta seção, apoia-se no conceito de Estado em Gramsci e nas possibilidades que sua teoria abre ao ampliar o olhar do puramente econômico para o

cultural e o educativo. Sua teoria não congela o movimento do real; é um instrumento que permite o exercício da mutação, da transformação e da contradição que se apresenta na realidade. Dessa forma, acredita-se que os estudos de Gramsci oferecem subsídios para analisar as ideologias subjacentes das políticas públicas de Estado em educação e o posicionamento de seus sujeitos na luta pela hegemonia.

Para compor esse referencial teórico, primeiramente, discursa-se sobre os trabalhos de Lênin (1978 e 1979), porque em seus escritos, que partem de premissas marxistas, identifica-se uma aproximação do conceito de sociedade civil em Gramsci, mas sem ter conseguido formulá-lo como tal. Na sequência, ressaltam-se os escritos de Gramsci em diálogo, principalmente, com Dore (2000), para discutir a conformação do conceito de Estado Restrito *versus* Estado Ampliado e, a partir deste entender a luta pela hegemonia como um exercício pedagógico. Ao final, têm-se algumas considerações, sobre como o pensamento de Gramsci fundamenta as análises desta tese.

1.3.1 A luta pela hegemonia, a partir das aproximações do conceito de Estado em Lênin

O livro de Lênin *O Estado e a Revolução*, original de 1917 e publicado no Brasil em 1979, ajuda a entender as primeiras aproximações ao conceito de sociedade civil. Lênin, em 1917, analisando Marx, afirma que o Estado não poderia surgir nem subsistir se a conciliação das classes fosse possível. O Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma "ordem" que legaliza e consolida essa submissão, amortecendo a colisão das classes.

Para Marx, em 1859, no prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*, publicado no Brasil em 1979, a anatomia da sociedade civil precisa ser procurada na economia política, que se baseia nas condições materiais de vida. Para o pensador, a base é o conjunto das relações de produção que forma a superestrutura jurídica e política às quais correspondem determinadas formas de consciência social.

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral (MARX, 1979, p. 301, grifo nosso).

O Estado burguês, para Marx e Engels, é conservação (*Manifesto do Partido Comunista de 1848*, edição publicada no Brasil em 2004). O reino da força é perpetuado como a guerra de uma classe contra a outra, como potencial de interesses particularistas. As contradições brotam da vida material, baseadas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. São antagonismos que provêm das condições sociais de vida dos indivíduos. O Estado contém a sociedade civil, conservando-a tal como é. Ou seja, a sociedade civil reaparece no Estado com todas as suas determinações concretas. O Estado é a violência concentrada e organizada da sociedade, sendo apenas um instrumento de dominação de classe. Marx (1979) considera que os órgãos repressivos do Estado – polícia, tribunais etc. – não representam interesses comuns da sociedade civil, mas da propriedade privada, e são erigidos como interesse geral contra a sociedade civil. Para Marx e Engels (2004), o Estado se restringe aos interesses privados da classe burguesa e exprime apenas o domínio de determinado modo de produção.

Para Lênin, no livro *O Estado e a Revolução*, o Estado é um órgão de dominação de determinada classe que não pode conciliar-se com sua antípoda (a classe adversa). O segundo traço característico do Estado, na visão de Lênin, em 1917, seguindo a análise marxista, é a instituição de um poder público que já não corresponde diretamente à população e se organiza também como força armada: corpos especiais de homens armados (polícia, exército permanente etc.), separados da sociedade e superiores a ela. Não é a necessidade da divisão de funções sociais, e sim a consolidação da divisão da sociedade em classes inimigas. O Estado é o instrumento de exploração da classe oprimida.

O próprio sufrágio adquiriria essa conotação. Lênin cita Engels para definir o sufrágio universal como um instrumento de dominação da burguesia, ao contrário do que alguns partidos e forças do início do século pregavam. Para Lênin, em 1917, esses eram apenas oportunistas. O sufrágio não poderia dar nada aos trabalhadores no Estado capitalista.

É preciso notar ainda, que Engels definiu o sufrágio universal de uma forma categórica: um instrumento de dominação da burguesia. O sufrágio universal, diz ele, considerando, manifestamente, a longa experiência da social-democracia alemã, “é o indício da maturidade da classe operária. Nunca mais pode dar e nunca dará nada no Estado atual”.

Os democratas pequeno-burgueses, do gênero dos nossos socialistas-revolucionários e mencheviques, e os seus irmãos, os social-patriotas e oportunistas da Europa ocidental, esperam, precisamente, “mais alguma coisa” do sufrágio universal. Partilham e fazem o povo partilhar da falsa concepção de que o sufrágio universal, “no Estado atual”, é capaz de manifestar verdadeiramente e impor a vontade da maioria dos trabalhadores.

Não podemos senão notar aqui essa falsa concepção e salientar que a declaração clara, precisa e concreta de Engels é desvirtuada a cada passo na propaganda e na agitação dos partidos socialistas “oficiais”, isto é, oportunistas (LÊNIN, 1979, p. 18 e 19).

A estratégia para a tomada de poder, conforme Lênin, em 1917, é a revolução violenta. Logo, o governo das pessoas é substituído pela administração das coisas e pela direção do processo de produção. O Estado não é "abolido": morre. Porém essa ideia de "morte", para Lênin, não pode ser confundida com a concepção oportunista (esperar o momento oportuno da morte do Estado) e determinista. Não era uma transformação lenta, igual, progressiva, sem sobressalto nem tempestade, sem revolução. Apenas reconhecer a luta de classe não é suficiente. Também, apenas esperar o momento oportuno da morte do Estado não é suficiente. Engels, na leitura de Lênin, em 1917, concebe o aniquilamento do Estado-burguês, que é tomado pela revolução, devendo o Estado ser levado à própria morte. Seria o ato de posse dos meios de produção pelo Estado em nome da sociedade. Desaparecerá o Estado quando este se tornar, finalmente, representante efetivo da sociedade inteira, tornando-se, então, supérfluo.

O Estado é "uma força especial de repressão". Esta notável e profunda definição de Engels é de uma absoluta clareza. Dela resulta que essa "força especial de repressão" do proletariado pela burguesia, de milhões de trabalhadores por um punhado de ricos, deve ser substituída por uma "força especial de repressão" da burguesia pelo proletariado (a ditadura do proletariado) (LÊNIN, 1979, p. 23).

Para Lênin, em 1917, todas as revoluções anteriores não fizeram senão aperfeiçoar a máquina governamental. Porém, a estratégia necessária é abatê-la, quebrá-la. O objetivo único é alcançar um poder proletário exercido sem partilha e apoiado diretamente na força das massas em armas. Para o Lênin, de 1917, o Estado é a organização da classe exploradora para manter as suas condições exteriores de produção e, principalmente, para manter pela força a classe explorada nas condições de opressão exigidas pelo modo de produção existente. Todo Estado é uma "força especial de repressão" da classe oprimida. Um Estado, seja ele qual for, não poderá ser livre nem popular.

Nessa tarefa de tomada do Estado, o Partido seria o guia, a vanguarda que conduziria ao socialismo. Ele dirigiria e organizaria um novo regime para a criação de uma sociedade sem burguesia.

Educando o partido operário, o marxismo forma a vanguarda do proletariado, capaz de tomar o poder e de conduzir *todo o povo* ao socialismo, capaz de dirigir e de organizar um novo regime, de ser o instrutor, o chefe e o guia de todos os trabalhadores, de todos os exploradores, para a criação de uma sociedade sem burguesia, e isto contra a burguesia (LÊNIN, 1979, p. 33).

Já em *Esquerdismo, doença infantil do comunismo*, com versão publicada no Brasil em 1978, mas escrito por Lênin em abril de 1920, logo após a *Revolução Russa Bolchevique*²⁶, o autor começa a desenvolver outras ideais políticas baseadas na reflexão sobre suas experiências. Para Lênin, em 1920, a *Revolução Russa* não tem apenas significado local, mas reverte-se também em significação internacional, uma experiência que deve se repetir em escala universal.

Dentre as estratégias destacadas por Lênin em 1920 para o sucesso da Revolução, ele reconhece o poder da ideologia, enquanto em *O Estado e a Revolução*, de 1917, reivindica primordialmente a ação da força armada.

Anos de preparação da revolução (1903/1905). Prenúncio de grande tempestade em toda parte, fermentação e preparativos em todas as classes. No estrangeiro, a imprensa dos emigrados expõe teoricamente todas as questões essenciais da revolução. Com uma luta encarniçada de concepções programáticas e táticas, os representantes das três classes fundamentais, das três correntes políticas principais – a liberal-burguesa, a democrático-pequeno-burguesa (encoberta pelos rótulos de “social-democrática” e “social-revolucionária”) e a proletária revolucionária — prenunciam e preparam a futura luta aberta de classes.

Todas as questões que motivaram a luta armada das massas em 1905/1907 e em 1917/1920 podem (e devem) ser encontradas, em forma embrionária, na imprensa daquela época. Naturalmente, entre essas três tendências principais existem todas as formações intermediárias, transitórias, híbridas que se queira. Em termos mais exatos: na luta entre os órgãos da imprensa, os partidos, as frações e os grupos vão se cristalizando as tendências ideológicas e políticas com caráter realmente de classe: cada uma das classes forja para si uma arma ideológica e política para as batalhas futuras (LÊNIN, 1978, p. 17, grifo nosso).

Ao falar de formações intermediárias, transitórias e híbridas, Lênin, em 1920, também amplia as estratégias possíveis para além da pura força. Ele identifica o nascimento do processo de luta na forma soviética de organização e descobre no próprio movimento a solução para a tomada do Estado, que vai além da abstrata ideia, assim considerada por Lênin, do Manifesto de substituir a máquina do Estado pela organização do proletariado como classe dominante. Também é assim ao admitir a necessidade de usar como tática a combinação da “luta ilegal” com a utilização obrigatória das “possibilidades legais”, incluindo o parlamento.

²⁶ Foi durante a Primeira Guerra Mundial que se iniciou na Rússia um movimento de caráter revolucionário. O Império Russo não conseguiu suportar o peso de uma guerra externa e outra interna. No começo do século XX, a Rússia era um país de economia atrasada e dependente da agricultura. O Império Russo era uma monarquia absoluta. Não havia partidos políticos legalizados, embora as agremiações clandestinas fossem bastante atuantes. Delas, a mais importante era o Partido Socialdemocrata Russo, que, em 1903, se dividiu em dois ramos: bolcheviques (marxistas radicais) e mencheviques (socialistas moderados aos quais Lênin, em *O Estado e a Revolução*, acusa de esquecerem do princípio básico de aniquilamento do Estado burguês). Havia o absoluto predomínio da aristocracia fundiária, diante de uma burguesia fraca e das massas camponesas marginalizadas. O proletariado russo era violentamente explorado, mas já possuía uma forte consciência social e política e estava concentrado nos grandes centros urbanos — o que facilitaria sua mobilização em caso de revolução. Em 1917, uma oposição organizada e as constantes revoltas das camadas populares provocaram na Rússia a primeira revolução socialista da história contemporânea.

O boicote dos bolcheviques ao “parlamento” em 1905 enriqueceu o proletariado revolucionário com uma experiência política extraordinariamente preciosa, mostrando que, na combinação das formas de luta legais e ilegais, parlamentares e extraparlamentares, é, às vezes, conveniente e até obrigatório saber renunciar às formas parlamentares. Mas transportar cegamente, por simples imitação, sem espírito crítico, essa experiência a outras condições, a outra situação, é o maior dos erros (LÊNIN, 1978, p. 29, grifo nosso).

Lênin, em 1920, é levado a admitir formas de compromissos e alianças entre os poderes que favoreçam ao proletariado.

A conclusão é clara: rejeitar os compromissos “por princípio”, negar a legitimidade de qualquer compromisso, em geral, constitui uma infantilidade que é inclusive difícil de se levar a sério (LÊNIN, 1978, p. 32, grifo nosso).

[...]

Há compromissos e compromissos. É preciso saber analisar a situação e as circunstâncias concretas de cada compromisso, ou de cada variedade de compromisso. É preciso aprender a distinguir o homem que entregou aos bandidos sua bolsa e suas armas para diminuir o mal causado, por eles, e facilitar sua captura e execução, daquele que dá aos bandidos sua bolsa e suas armas para participar da divisão do saque (LÊNIN, 1978, p. 32, grifo nosso).

Quando se indaga sobre a atuação dos revolucionários nos sindicatos, Lênin, em 1920, afirma que o desenvolvimento do proletariado não se realizou na Rússia senão por intermédio dos sindicatos e sua ação conjunta com o partido da classe operária. Ele considera infantil a posição dos esquerdistas alemães, que respondem a essa pergunta com uma negativa absoluta.

Também não podemos deixar de achar um absurdo ridículo e pueril as argumentação ultra-sábias, empoladas e terrivelmente revolucionárias dos esquerdistas alemães a respeito de ideias como: os comunistas não podem nem devem atuar nos sindicatos reacionários; é lícito renunciar a semelhante atividade; é preciso abandonar os sindicatos e organizar obrigatoriamente uma “união operária” novinha em folha e completamente pura, inventada por comunistas muito simpáticos (e na maioria dos casos, provavelmente, bem jovens), etc (LÊNIN, 1978, p. 49).

Lênin, em 1920, vê nos sindicatos a possibilidade de aproximação com as massas. E ainda que não seja o suficiente, considera que é preciso desenvolvê-los e ampliá-los. Não devem ser sindicatos de diferenciação de ofícios, senão sindicatos de indústrias, mais amplos e menos corporativos.

Basicamente, em crítica aos líderes da *Segunda Internacional*, Lênin em 1920, chega a importantes conclusões advindas da sofisticação de suas concepções baseada na reflexão sobre a prática revolucionária:

- a) A tática revolucionária só foi compreendida pela *Segunda Internacional* em seu aspecto teórico e doutrinário, abstraído da dialética de Marx, e foi isso precisamente que ocasionou seu fracasso. Na prática da dialética, não levaram em conta as rápidas modificações do conteúdo revolucionário, ainda que manifesto nas formas antigas.
- b) Os líderes da *Segunda Internacional* se prenderam à busca de um purismo teórico, impróprio e inoportuno frente aos complexos desafios do objetivo da luta revolucionária: derrotar a burguesia.
- c) Desconsideraram sistematicamente as condições reais da luta revolucionária. Consideravam apenas os aspectos da estrutura: os econômicos. Deveriam haver defendido a participação das massas nos espaços da sociedade civil como um importante objetivo para conquistar experiência política para a prática revolucionária.
- d) Desconsideraram o momento político e não levaram em conta as dissensões, divergências e desorganização entre as frações da burguesia para identificar o momento apropriado de atuação revolucionária.

Sobre o conceito de hegemonia, pode-se dizer, com base no exposto, que em *Esquerdismo doença infantil do comunismo*, Lênin delinea o problema da sociedade civil, mas não o aprofunda. Ele concebe o uso dos distintos espaços para a luta contra a burguesia: o uso legal, nos espaços da sociedade civil; e o uso ilegal, com boicotes, greves e guerrilhas, concebido quando não há sociedade civil. Para Lênin, são vários os espaços e sentidos da luta, inclusive o sentido da preparação das massas para a ação revolucionária. Daí a importância educadora do partido. Não é possível uma atuação revolucionária sem o amadurecimento das massas. Não se pode prescindir dos mais diferentes espaços e formas de luta contra a antiga sociedade e os hábitos arraigados de exploração: luta pedagógica, administrativa, militar e econômica, dentre outras. Essas noções estão presentes em 1920, texto em que ele defende que não se podem negar os espaços de luta. É importante, por exemplo, fazer interlocução, inclusive nos parlamentos. A não participação provoca o isolamento das massas e o divórcio entre as massas e os chefes políticos. Equivale a uma traição dos chefes dos partidos às massas. Cada caso, entretanto, deve ser analisado de forma concreta. Há momentos em que o boicote é importante e há momentos que não. Inclusive, os compromissos devem ser analisados conforme a situação. Os compromissos não são obrigatórios como uma regra geral, e sim com espírito crítico.

Para Lênin, em 1920, um dos problemas fundamentais da *Segunda Internacional* está em sua fórmula engessada, na inflexibilidade que substituiu a dialética pelo darwinismo. Participa-se da instituição burguesa como tática para acelerar a revolução.

Com Lênin, em 1920, nascem os primeiros esforços teóricos para captar as novas manifestações do Estado e as novas condições da luta de classe. Para Lênin, em 1917, o Estado é força, burguesia, máquina e violência. Para Lênin, em 1920, é a educação de massa, as alianças, a estratégia. O Estado não é só máquina e repressão. Já na fórmula de Marx de 1848, seguida pelo Lênin de 1917, o Estado está de um lado e o povo de outro. O Estado é o comitê da burguesia, é máquina. Da leitura de Lênin, em 1920, apreendem-se as discussões sobre o Estado, as alianças, o partido e a configuração da sociedade civil como elementos em jogo para entender o Estado Ampliado de Gramsci, no qual a sociedade civil se politiza, faz política, faz pressão, está em movimento.

Bobbio esclarece que Gramsci, diferenciando-se de Marx, deslocou o eixo de análise da sociedade civil: não mais “todo o conjunto de relações materiais”, mas sim todo o conjunto das relações ideológico-culturais; não mais “todo o conjunto da vida comercial e industrial”, mas todo o conjunto da vida espiritual e intelectual (BOBBIO, 1982, p. 33). Bobbio ressalta os primeiros textos de Gramsci, nos quais já anunciava: “[...] a história de um povo não é documentada apenas pelos fatos econômicos. [...] não é a estrutura econômica que determina diretamente a ação política, mas sim a interpretação que se tem dela e das chamadas leis que governam o seu movimento” (BOBBIO, 1982, p. 37). Para Bobbio (1982), Gramsci é contra a consideração exclusiva do plano estrutural e a consideração exclusiva do momento superestrutural. A transformação da estrutura econômica está dialeticamente ligada à transformação da sociedade civil. Gramsci se mantém fiel à base marxista, porém, ao analisar historicamente as condições de supressão do Estado, concentra-se no equilíbrio pedagógico das relações de poder que envolvem força e consenso.

1.3.2 A luta pela hegemonia em Gramsci

Nesta seção, apresentam-se, primeiramente, as interpretações sobre o Estado Restrito *versus* o Estado Ampliado²⁷ em Gramsci (2004), permitindo compreender o conceito de hegemonia e explicitar como a escola é compreendida como espaço de luta nesse contexto.

²⁷ Tanto o conceito de Estado Restrito quanto o de Estado Ampliado são formulações de Christinne Buci-Glucksmann (1980) para discutir a caracterização feita por Gramsci de dois momentos do Estado Moderno no Ocidente.

Dore (2000) recorre, em seu argumento para explicar os conceitos de Estado Restrito, Estado Ampliado e hegemonia, ao contexto histórico vivenciado por Gramsci, permitindo analisar seu pensamento em diálogo com o seu tempo. Na pesquisa científica em ciências sociais, que compreende a apreensão do real como atividade social, ou seja, como movimento histórico, há um nexos profundo entre o conceito, a Filosofia, e a História, concebida como a atividade dos sujeitos sociais na produção do real (DORE, 2003). Assim, considera-se que a relação que a autora faz entre Filosofia e História é fundamental para a produção do conhecimento.

Voltando o olhar para o contexto vivido por Gramsci à época de seus escritos, tal como relatado por Hobsbawm (1982, 1984), em *História do marxismo*, percebe-se que em 1920 os atores políticos da esquerda europeia se defrontavam com o exemplo russo e buscaram neste a inspiração para uma unificação revolucionária. Na Rússia, a classe operária saiu da produção e voltou para o *front* de guerra, tomando o poder. “O Estado deve ser derrubado pela força”. Assim se pensava no início do século XX. Dessa forma, a tendência que tinha no *Manifesto do Partido Comunista de 1848* e em seu referencial teórico – o chamado “socialismo científico” –, torna-se hegemônica em relação às demais tendências socialistas durante a *Primeira Internacional*. O *Manifesto*, ao descrever o capitalismo, começa a ser lido por alguns como apocalíptico, indicando que, apesar de o capitalismo produzir uma revolução tecnológica, é destinado a padecer. O socialismo é apregoado como sistema inevitavelmente posterior ao atual capitalismo, sendo consolidado pelo triunfo da luta de classes do proletariado contra a burguesia. Nessa interpretação mecanicista, que teve seu apogeu na *Segunda Internacional* com o Partido da Social Democracia Alemã, o capitalismo cairia inevitavelmente pelas suas contradições internas (WALDENBERG, 1982).

Outro exemplo de intelectual desse tempo é Rosa Luxemburgo, que também influenciou o pensamento de Gramsci. Ela era polonesa, mas nacionalizou-se alemã no início do século XX. Para a pensadora, o caminho era a revolução, entendida como a ultrapassagem da sociedade que explora o homem pelo homem. Posicionou-se contra o reformismo de Bernstein, da Social Democracia Alemã. Era partidária de Lênin, mas estava atenta às críticas ao seu pensamento. Entendia que sem a liberdade não se fazia a revolução. Era preciso o pulsar das massas, porque os dirigentes não eram independentes. Ao mesmo tempo, compreendia que toda a instituição democrática tem seus limites. A democracia burguesa era circunstancial, mas para a classe operária ela era essencial, no pensamento de Luxemburgo. Para a autora, a democracia era apenas um mecanismo para a revolução (NEGT, 1984).

Avançando nesses posicionamentos, Gramsci (2004) fará a leitura que o tipo de guerra operada pela *Revolução Russa* – denominada pelo autor como “guerra de movimento” – apenas foi possível por haver no país uma sociedade civil embrionária e gelatinosa. Para o autor, somente a falta de hegemonia demanda o totalitarismo da força, da polícia e da religião. Já no momento político vivido por Gramsci, de avanço do capital, as relações com o Estado são complexas e a sociedade civil gera suas próprias estruturas e associações. Para Gramsci (2004), a guerra é também política e cultural, o que viria a ser denominado pelo autor como “guerra de posição”. Dore (2000) esclarece a conceituação desses dois momentos por Gramsci: a passagem do Estado Restrito para o Estado Ampliado.

Na leitura de Dore (2000), em um primeiro momento, a burguesia “propõe a passagem orgânica das outras classes à sua, ou seja, a elevação econômica, social e cultural dos outros grupos sociais” (p. 94). Acreditava-se que era capaz de representar a sociedade civil inteira. Entretanto, a burguesia não pode incorporar à sua revolução os interesses dos trabalhadores. Por isso, ela apresenta como bandeira a liberdade, mas impede os movimentos sociais de se manifestarem. O Estado burguês não propõe a universalização real da condição de burguês, pois a organização de sua sociedade se baseia na contradição e na exploração. Por isso, mantém os elementos de repressão e busca o conformismo das massas à regulamentação jurídica, tratando de reprimir e sufocar. São leis impostas coercivamente para “obter o conformismo das grandes massas populares à ordem social que essa classe queria consolidar” (DORE, 2000, p. 94). A sociedade política – o Estado governo – se sobrepõe à sociedade civil. Esta última, imersa nos conflitos particularistas e corporativos decorrentes da produção capitalista, não adquire especificidade própria, incapaz de ser um elemento de articulação de interesses coletivos e superior a imediatismos. Uma das características do *Estado força* (expressão adotada por Gramsci, em lugar de *Estado restrito*) é, praticamente, a inexistência de sociedade civil. A sociedade civil é gelatinosa, amorfa: não existem sindicatos e as organizações da sociedade civil são em realidade desorganizadas.

Em um segundo momento, no Estado Ampliado analisado por Gramsci, a sociedade civil foi se politizando: os grupos subalternos vão se organizando e assumindo, na sociedade civil, posições de força. Transita-se do econômico para o político. O exercício do poder por parte dos grupos dominantes não pode mais se efetivar sem o consenso dos governados. Em Gramsci, o Estado é a sociedade civil (consenso) mais a sociedade política (força). Esses são elementos que se reforçam mutuamente. O Estado não é mais apenas coerção em estado puro, está também recoberto de ideologia que busca o consenso. Para Gramsci, conforme Dore (2000), do confronto com o operariado (antagonista que a burguesia não consegue destruir)

surge a sociedade civil, esfera não ditatorial estatal. Os grupos dominantes, visando ao conformismo à ordem social, desenvolvem as superestruturas para adequar a cultura às exigências práticas, para manter o modo de produção capitalista.

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “Hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2004, p. 20-21).

Gramsci amplia a noção de Estado e insere a sociedade civil na vida estatal. Sociedade civil e sociedade política se identificam no ato histórico: hegemonia revestida de coerção. O Estado se amplia quando se organiza uma esfera nova do exercício do poder, a sociedade civil, cuja especificidade não está nas armas, e sim no consenso. O domínio pela hegemonia tem início no século XIX quando a burguesia busca novos aliados e redefine seu projeto político para manter a direção intelectual e moral dos grupos subalternos. O fenômeno da socialização burguesa é o desenvolvimento de diferentes sistemas de intervenção estatal voltados para regular os processos sociais. O conceito de Estado Ampliado refere-se à organização política que exprime a relação dos interesses dos grupos dominantes com os dos grupos subalternos. No Estado Ampliado, foram atingidas as relações de força entre governantes e governados, alterando substantivamente a arte de governar as contradições sociais.

A figura do Centauro Maquiavélico, enunciada por Gramsci para explicar o Estado, é definida por Dore (2000, p. 101) como força e consenso, autoridade e hegemonia, violência e civilização, individual e universal, Igreja e Estado, agitação e propaganda, tática e estratégia. O ferino é a expressão da sociedade política, diferente do humano, que é expressão da sociedade civil. O humano é a instância da hegemonia, da especificidade da sociedade civil como instância Estatal.

Há no Estado Ampliado, analisado por Gramsci, uma substancial modificação no entendimento das relações de forças: o Estado passa também a ser o partido, a imprensa, o sindicato e a escola. Assim a sociedade civil é o espaço de busca de consentimento ativo dos dominantes ao seu governo e de luta para transformação das instituições burguesas. A sociedade civil, em Gramsci, é o espaço da contradição e do embate de forças. A ampliação do Estado é o desenvolvimento da sociedade civil como esfera específica de mediação das relações de poder. Assim entendida, a sociedade civil é também a forma de se resistir à pressão dos grupos dominantes: lugar por excelência da associação dos interesses contrários à orientação

governamental. Para Gramsci, a sociedade civil é o espaço em que os grupos buscam vencer a luta pela hegemonia, convencendo os outros grupos sociais, persuadindo-os.

Há uma luta constante pelo consenso inerente ao conceito de hegemonia. A hegemonia está sempre em crise. Neste sentido, falar em “contra-hegemonia” é falar do esvaziamento do conceito de hegemonia e supervalorizar a hegemonia burguesa. Conforme De Souza (2013), ao defender a inexistência do conceito de “contra-hegemonia” em Gramsci, em si o conceito gramsciano de hegemonia já pressupõe determinadas contradições.²⁸ A hegemonia deve ser entendida como abrangente de concepções de mundo antagônicas, um espaço de luta de projetos diversos, não apenas de universalização particularista.

A escola se insere no quadro das políticas sociais organizadas pelo Estado, com vistas ao exercício da hegemonia.

É dentro dessa linha de raciocínio que Gramsci discute a organização da escola, pois a considera uma das mais importantes instituições que movimentam o conteúdo ético estatal, isto é, as ideologias que circulam na sociedade civil seja com a finalidade de legitimar o grupo dominante tradicional ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade (DORE, 2000, p. 192).

A escola passa a ser considerada pelos grupos dominantes como um espaço privilegiado para a difusão de determinadas ideologias e concepções de mundo, estando, essencialmente, ligada à conquista da hegemonia (DORE, 2007, p. 79). O interesse de Gramsci sobre o princípio educativo reside em dois pontos principais: a) compreender como se formam as ideias e as crenças populares, em outras palavras, o senso comum; e b) superar o senso comum e os costumes por meio da educação de um novo modo de pensar. Focando no primeiro aspecto destacado, de interesse para esta tese, por proporcionar uma análise macro do sistema educativo, para Gramsci, dentre as instâncias da sociedade civil, a escola torna-se uma das mais importantes para a obtenção do consentimento e do conformismo ativo dos grupos subalternos

²⁸ Nesse sentido, por exemplo, a burguesia assimila as reivindicações e contestações dando-lhes sua direção, a sua face, fato já percebido por Gramsci e por ele denominado de “transformismo”. A burguesia dá a mão para não perder o braço, cede espaço para continuar dando as cartas sobre a mesa (DE SOUZA, 2013). Na revolução passiva (termo adotado por Gramsci (2002), para entender o programa político e moral aplicado ao processo de unir progresso e tradição na Itália – o *Risorgimento*), a classe tradicional age buscando incorporar os interesses revolucionários, mas objetivando estabelecer uma aliança que lhe possibilite garantir sua posição. Os grupos dominantes fazem mais ou menos concessões, a depender das pressões vindas de baixo. Assim, as classes dirigentes estimulam expectativas e esperanças e encenam a assimilação para fortalecer a hegemonia política e cultural. Para Sousa Soares (2005), na revolução passiva a classe dominante tenta manipular a dialética da história desenvolvendo as forças produtivas sob a direção das classes tradicionais. Estas tentam fixar *a priori* os elementos da mudança e da conservação: “[...] propõem “sínteses elevadas” apenas em nível retórico. Na prática se apropriam da “antítese” para aniquilá-la e não para produzir novas sínteses enriquecidas, que busquem superar as contradições” (SOUSA SOARES, 2005, p. 101).

aos interesses dos grupos dominantes, imprimindo uma direção social voltada para a sua manutenção.

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a intelectualidade de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las (GRAMSCI, 2004, p. 19).

Gramsci (2004, p. 42) entende a atividade educativa como forma de obter consenso organizado e de elaborar um novo modo de pensar e de agir, que envolve as instituições culturais da sociedade civil, incluindo o partido político.²⁹ Ele ressalta que a atividade escolar é apenas uma fração da vida do aluno, mas que forma determinantes critérios extraescolares. O Estado tem e demanda o consenso, mas também educa para o consenso com as organizações escolares. A conquista da hegemonia civil seria justamente, nesse contexto: “Uma estratégia cuja eficácia se sustenta no processo de difusão de concepções de mundo e de obtenção do consentimento das grandes massas populares à determinada ideologia (concepção de mundo), abraçando-a, pondo-a em prática e convertendo-a em história” (DORE, 2007, p. 81).

As reflexões de Gramsci sobre a organização da escola média levam-no à crítica à diferenciação escolar. Para o autor as escolas profissionais se dizem democratizantes, mas tendem a manter as diferenças sociais, porque não pressupõem a conquista da hegemonia pela classe trabalhadora. “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Gramsci apresenta como estratégia para a construção da hegemonia a escola unitária, que possibilitaria aos trabalhadores o acesso aos níveis mais elevados do pensamento humano e lhes permitiria tornar-se dirigentes e participar das lutas pela hegemonia política e cultural. Como indica o autor os trabalhadores devem agir com astúcia diante das propostas educacionais apresentadas pela burguesia, não as recusando em bloco, mas reapropriando-se criticamente delas; ou seja, construindo, a partir da escola existente, a escola para todos, unitária, sob a

²⁹ Gramsci (2004, p. 50) entende que o partido dirigente do proletariado na sociedade democrática não se confunde organicamente com o governo e deveria ser instrumento para a passagem da sociedade civil-política, uma democracia no sentido de tornar a os grupos sociais subalternos em dirigentes.

hegemonia da classe trabalhadora. A escola livre da marca da exclusão social, a escola unitária, não será organizada fora do capitalismo, mas a partir das contradições de seu próprio interior.

A escola unitária visa superar as divisões classistas, formando para habilidades técnicas, para a inserção dos indivíduos no mundo produtivo e para formular conceitos capazes de esclarecer o mundo em que vivem, saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade. O campo de disputa pela direção na sociedade envolve múltiplas estratégias, devendo-se estar atento às contradições para se atuar (DORE, 1999c). A educação ativa permite a participação do aluno e do professor no processo cognitivo e social como sujeitos que observam, compreendem e modificam a realidade da escola e da sociedade. O trabalho não é considerado apenas o objetivo instrumental, ligado à produção imediata, e sim a um processo de fazer e pensar, de atividade, de formação cultural e profissional (DORE, 2014). A existência de um tipo diferente de escola para cada grupo social marca socialmente a escola, e a escola de nível médio está organizada de forma dual para formar quadros dirigentes e instrumentais.

É a partir das complexas relações entre sociedade política e sociedade civil, esta última de caráter contraditório, como “aparelho privado de hegemonia”, que Gramsci explicita a importância da escola para a formação de quadros intelectuais e formula a proposta da escola unitária, como uma escola para todos, sob a hegemonia de um novo grupo social, cujo objetivo político é promover a igualdade social, estabelecendo novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial. Conforme Dore (2007, p. 80), ao referir-se ao Estado educador, Gramsci afirma que o Estado deve ser concebido como “educador”, na medida em que tende justamente a criar um novo tipo ou nível de civilização [civilitá]. Gramsci propõe a “hegemonia civil”: “Uma estratégia cuja eficácia se sustenta no processo de difusão de concepções de mundo e de obtenção do consentimento das grandes massas populares à determinada ideologia (concepção de mundo), abraçando-a, pondo-a em prática e convertendo-a em história” (DORE, 2007, p. 81). A cultura, aí compreendida a escola, seria então em Gramsci uma dimensão basilar de uma “reforma intelectual e moral” para a conquista da hegemonia e a transformação da sociedade. Para Gramsci, a proposta da escola unitária é parte da busca de igualdade social.

A preocupação com a organização da escola e com o princípio educativo é parte da função política dos intelectuais na sociedade moderna, como resultado do Estado ampliado.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma

concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2004, p. 53).

Em se tratando do conceito de intelectuais, que em Gramsci (2004, p. 15) está intrinsecamente conectado à organização da cultura na luta pela hegemonia, é impossível falar de não intelectuais, por não existirem não intelectuais. Para Gramsci (2004, p. 18), toda atividade manual tem um mínimo de atividade intelectual criadora. Assim, todos são intelectuais, o que não significa que todos têm a função social de intelectual.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora).

[...]

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates) (GRAMSCI, 2004, p. 18).

Para Gramsci (2004, p. 20), a elaboração das camadas intelectuais não ocorre em um terreno abstrato; passa por processos históricos concretos. Dessa forma, os intelectuais orgânicos estão conectados ao grupo de origem no qual se produzem e a ação do intelectual no conjunto das relações sociais corporifica a ideologia desse grupo, seja ela dominante ou subalterno.

Formaram-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; e elas são as mesmas que, com frequência, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns extratos da pequena e média burguesia urbana. A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual (GRAMSCI, 2004, p. 20).

Dependendo de seu vínculo com os grupos sociais, o intelectual pode atuar no sentido da transformação ou da conservação (tradicional) da sociedade existente. Para Burawoy (2010, p. 60), Gramsci dirige sua crítica aos intelectuais tradicionais, por consolidarem a dominação ideológica ao apresentarem os interesses dos grupos sociais dominantes como sendo os interesses universais: apresentam-se como autônomos para serem considerados portadores de uma falsa universalidade, que ao mesmo tempo nega qualquer cultura alternativa. Se para

Gramsci (2004, p. 18) hegemonia é a convergência de sentidos por meio de estratégias de convencimento e de dominação, nesta luta o intelectual reivindica e afirma valores.

Em resumo, argumentou-se até o momento, em diálogo com a literatura especializada, que na disputa pelo poder político, exacerbada na segunda metade do século XIX, o grupo dominante não podia acabar com os trabalhadores. A burguesia depende dos trabalhadores para sua sobrevivência econômica. Por isso, ela foi forçada a “abrir” sua sociedade para os trabalhadores. Essa abertura, entretanto, não poderia acontecer senão de forma controlada. E o controle se dá de dois modos: pela sociedade política, a coerção; ou pela sociedade civil, a hegemonia. Este é o contexto analisado por Gramsci: ele analisa as mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil, nascendo dessa análise o conceito de hegemonia. O conceito de hegemonia representa a capacidade dos grupos dominantes de sustentar uma direção política e cultural, com o objetivo de ganhar a adesão dos grupos subalternos para a manutenção da sociedade. O nexo entre Estado e sociedade é a hegemonia, entendida como processo. Nesse embate, vontade e vontade coletiva são partes da questão pedagógica.

Nessa seção, demonstrou-se a especificidade do pensamento gramsciano relativo à luta pela hegemonia na sociedade moderna. Por meio dos estudos de Gramsci, percebe-se o Estado como estrutura contraditória, que condensa distintas relações e práticas em um sistema de governo. As ideias difundidas pelas distintas formações discursivas têm um caráter estrutural e epistemológico, formado historicamente. Gramsci auxilia a ler esses diferentes discursos nas políticas públicas como fruto de seu tempo histórico, com tensões e contradições.

1.4 Considerações a respeito do capítulo 1

Nesta investigação, realiza-se o exercício de desconstruir os sentidos, contextualizados historicamente pelas distintas forças que lutam pelo poder no Estado capitalista, para analisar como se mantêm e se reproduzem as injustiças sociais, no caso desta pesquisa, os cenários de exclusão dos jovens da educação técnica de nível médio no Brasil e na Argentina.

A luta pela hegemonia, como categoria presente nesta investigação, refere-se a disputas verificadas na interpretação das políticas públicas para combater a evasão escolar no ensino médio técnico. Exploram-se aspectos legais e as diferentes visões em disputa na busca da hegemonia sobre as políticas públicas educacionais para a educação profissional, em especial em relação ao problema da evasão escolar no ensino médio técnico. Analisa-se como as políticas educativas expressam modos próprios de cada sistema nacional de ensino, ao tratar do

problema da evasão no ensino médio técnico. Identificam-se as diferentes posições presentes nas propostas políticas, os fundamentos que as sustentam e as relações que guardam com os projetos de desenvolvimento do país e da sociedade, tendo por base os compromissos com os setores da sociedade aos quais se referem. Dessa forma, esclarecem-se quais disputas são observadas nas políticas ao redor do tema “evasão escolar no ensino médio técnico”.

Reitera-se que Gramsci é um pensador político, não da educação estritamente, por tanto sua abordagem nesta tese se faz a partir da discussão das políticas. Assim, no Capítulo 2, apresentam-se os diferentes atores das políticas públicas no Estado argentino e brasileiro, suas vinculações no plano social, produtivo e ideológico e as políticas públicas implementadas para a educação e a educação profissional. Diferentes correntes de construção e implementação de políticas públicas em educação e educação profissional no Estado são confrontadas e tematizadas, a partir de uma concepção gramsciana, como movimento na luta pela hegemonia. Já no Capítulo 3, analisam-se, em especial, as políticas voltadas ao combate à evasão escolar no ensino médio técnico entre os anos de 2003 e 2015, nos casos identificados para os dois países. A análise empreendida não se furta às contradições presentes no Estado e dos confrontos em seu interior, que dão a dimensão da luta pela hegemonia, nosso marco de leitura das políticas.

2. EDUCAÇÃO E CULTURA: A ORGANIZAÇÃO E A EXPANSÃO DA ESCOLA TÉCNICA NO BRASIL E NA ARGENTINA

Neste capítulo, procede-se à contextualização histórica das políticas de educação profissional no Brasil e na Argentina, para permitir a compreensão da opção de comparar os dois países quanto aos fatores sistêmicos de evasão escolar no ensino médio técnico, dadas suas trajetórias comuns e apostas nesta modalidade e nível de ensino no passado histórico recente, demonstrando um nexo entre os sentidos identificáveis nos caminhos percorridos pelos dois países em relação a essa matéria. Citando Dore (2003): na pesquisa científica, entendida como a busca de apreensão do real como atividade social e como movimento histórico, há um nexo profundo entre Filosofia, dimensão conceitual, e História, concebida como a atividade dos sujeitos sociais na produção do real. Com base no percorrido histórico, tema deste capítulo, busca-se explicitar o sentido das políticas públicas em educação profissional no Brasil e na Argentina, representando um exercício de relação entre os níveis lógico e histórico na investigação científica. A história é entendida como a construção, pelos sujeitos sociais, de si mesmos e do seu mundo, do real, como movimento de ideias e práticas. Assim, por ser constitutiva da explicação do real, a história não é apenas pano de fundo. Apenas no processo histórico, conceito (teoria) e realidade em movimento (prática) se unificam (DORE, 2003, p. 67).

Brasil e Argentina são países que passaram por reformas educacionais nos anos de 1990, após o processo de democratização política vivenciado em períodos ditatoriais, traduzidos em reestruturação de seus Estados e economias em um modelo neoliberal (PINI; MELO, 2011). Na Argentina e no Brasil, depois dos anos de 1990, respectivamente, assumiram governos entre 2003 e 2015/16, Néstor Kirchner e Cristina Kirchner, e Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que tentaram atenuar os reflexos da crise da época mediante a retomada do papel do Estado como indutor do desenvolvimento.

No Brasil, da década de 1990 até 2002-2003, foram anos duros para o emprego, sendo que de cada dez empregos criados sete eram assalariados, mas apenas três tinham a carteira de trabalho assinada, o que revela que a inserção na estrutura ocupacional se deu por formas precárias (CASTIONI, 2012, p. 48). Em 2001, a pior crise econômica da história da Argentina foi deflagrada em função das políticas neoliberais dos anos de 1990, com instabilidade institucional, megadesvalorização da moeda, baixa do salário real, desemprego e protestos sociais (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

Os discursos políticos desses governos argumentavam a favor da necessidade de participação do Estado no provimento de políticas públicas que possibilitassem a melhor inserção da região no capitalismo globalizado. Nesse sentido, as políticas em torno da educação profissional e tecnológica (EPT) ganharam relevância na agenda governamental como caminho possível para a promoção do desenvolvimento. Porém, o desenvolvimento preconizado pelas políticas em educação profissional teve pouco ou nenhum reflexo perceptível na evasão escolar no ensino médio técnico.

Observar os momentos históricos das políticas públicas em educação e educação profissional nos dois países, em especial do ensino médio técnico, lançará luz para se compreender os fatores sistêmicos, relativos à estrutura e regulação do ensino e às políticas públicas e programas de combate à evasão escolar.

No presente capítulo, detém-se sobre a história e a estrutura das políticas educacionais relativas à educação, à educação profissional e, em especial, ao ensino médio técnico no Brasil e na Argentina. Destacam-se as diferenças em termos de políticas educativas entre os períodos históricos identificados em cada país, destacando quais atores-chave estiveram na cena do Estado. Faz-se uma análise histórica reunindo fatos de acordo com a evolução no tempo da educação em geral e da educação profissional em específico, nos dois países, apresentando-os como resultados de lutas políticas. Realiza-se revisão de literatura sobre políticas públicas educacionais e análise documental para ambos países, contemplando legislações e considerando-as como resultados da política, materializando debates sociais para direção do/no Estado. Discutem-se os pontos positivos e negativos dos modelos implementados ao longo do tempo, ao mesmo tempo que esses modelos são situados em um cenário global capitalista.

2.1 Contexto argentino

Estando esta pesquisa de doutorado inserida no contexto de um programa de pós-graduação em educação no Brasil, considerou-se adequado discorrer primeiramente sobre a conformação do sistema educativo e das políticas educativas na Argentina. Por esse motivo, inicialmente, apresentam-se os sentidos percebidos no momento fundacional do sistema argentino de educação. Posteriormente, centra-se a discussão nas políticas neoliberais dos anos de 1980/90 até 2015, com suas diferentes nuances, passando, então, a focalizar a educação profissional, em especial o ensino secundário técnico.

2.1.1 *Instituição do direito social à educação*

Destacam-se, a seguir, alguns pontos centrais que não resumem a história educacional argentina, mas são indicadores da iniciativa do Estado para definir os parâmetros de socialização e incorporação cultural da população. Esta seção se concentra nas iniciativas estatais relativas à educação primária entre 1880 e 1930, momento fundador e determinante do sistema educacional argentino.

Tiramonti (2001) considera que a Argentina teve, em relação ao Brasil, a iniciativa precoce de criar um sistema de ensino. Para Terán (2004), em 1880 as intervenções da nação na educação adotaram um imperativo de coral. Segundo Puiggrós (1997), nas últimas décadas do século XIX instaurou-se na Argentina o sistema de educação pública, por orientação da Lei 1.420, de 1884 (ARGENTINA, 1884) (de educação comum), da Lei 934, de 1878 (de educação média, de caráter essencialmente propedêutico), e da Lei 1.578, de 1885, chamada “Lei Avellaneda” (sobre o ensino universitário, com um modelo de universidade relativamente autônoma).

Conforme Biagini (1990), o *Congreso Pedagógico Internacional*, celebrado em 1882 pela ofensiva liberal, consistiu em um dos antecedentes mais importantes da Lei 1.420. O Congresso procurava tratar de questões relativas à situação da educação comum no território nacional e aos modos de remover os obstáculos para seu desenvolvimento. Os ideais de gratuidade, obrigatoriedade e liberdade de ensino constituíram os parâmetros fundamentais do Congresso e se encontram refletidos na Lei 1.420, denominada a “Lei de ensino laico, gratuito e obrigatório”³⁰, definindo uma escola primária comum. Conforme Biagini (1990), antes da Lei 1.420 as iniciativas educativas caracterizavam-se por: ausência de níveis definidos, predominância do ensino religioso, principalmente no interior do país, e ausência de uma metodologia comum. A lei estabelece um conselho escolar em cada distrito para ser a conexão entre os cidadãos e o sistema escolar, reconhecendo a importância das organizações populares existentes em prol da educação como complementarias ao sistema³¹ (SABATO, 2005). A Lei 1.420 inaugurou um novo debate pedagógico para o século XX.³²

³⁰ Ley de enseñanza laica, gratuita y obligatoria.

³¹ Também colaboraram para a homogeneização da cultura as sociedades de educação e as associações populares, tanto do liberalismo como por parte das ideologias do socialismo laico (MADURO SILVA, 2009).

³² A título de exemplo da importância histórica desse momento, assinala-se que em 2004 foi filmado, com o apoio do Ministério de Educação da Nação Argentina, o documentário “1.420, a aventura de educar”, de Raúl Tosso. O documentário se descreve como uma análise do período de 1869 a 1898, quando “sessenta e cinco mulheres norte-

A Lei 1.420 também foi fundamental para a construção do sentido de nação única e coesa. Para Puiggrós (1997) ela tinha a intenção evidente de homogeneizar as diferenças, principalmente imigratórias, encontradas no seio da sociedade argentina, consideradas um empecilho para o progresso da nação.³³ Para a autora, o sistema educativo argentino instituído nos anos de 1880 foi conformado sob distintas correntes, mas com uma tendência hegemônica dominante: a busca do controle. Neste contexto, a disciplina escolar permitia o melhor manejo dos sujeitos, por meio da coerção simbólica dos corpos, do intelecto e da moral. Para a autora, a disciplina escolar é composta por “aqueles vínculos coercitivos que têm legitimidade e cuja produção conta com o consenso dos sujeitos aos quais a ação é dirigida e daqueles que estão encarregados de executá-la” (PUIGGRÓS, 2006, p. 321, tradução nossa). A escola de Sarmiento preconizava a economia do castigo físico, rompendo com o *habitus* anterior, sendo a obediência não apenas consequência de uma coerção física, mas sim o efeito de uma sugestão vitoriosa que emana principalmente da autoridade do professor, o qual se utilizava de um discurso imbuído do mito da “verdade científicista”, a única verdade possível. A internalização da norma é expressa com a ritualização patriótica, o cuidado físico e mental, os valores e os hábitos³⁴. Puiggrós (2006) ressalta que há a preocupação por parte daqueles que pensam a escola nas primeiras décadas do século XX de livrá-la das sugestões do entorno em todos os sentidos ou, mais especificamente, que dela emane um discurso controlador que promova normas sociais: “A escola-ciência, a escola-razão, a escola-oficina, a escola-ginástica há de ser

americanas foram contratadas por Domingo F. Sarmiento para formar professores e estabelecer escolas normais e públicas no interior do país.” Sarmiento era admirador do sistema educativo norte-americano e trouxe para Argentina seu modelo de escolas normais de formação de professores. As normalistas clamavam o progresso pela ordem e lutavam pela profissionalização, contra a falta de títulos no magistério, contra o magistério sacerdotal e contra os libertários e anarquistas.

³³ Puiggrós (2006), analisando o período de 1916 a 1943 na Argentina, afirma que a grande maioria das massas imigrantes de Europa havia sido excluída das reformas educativas e que, portanto, seus horizontes educacionais, provavelmente, se encerravam na família e na Igreja. A autora exemplifica que entre o fim do século XIX e início do século XX 50% dos homens adultos imigrantes de Piemonte-Itália, região que mais aportou estrangeiros para Argentina, eram analfabetos.

³⁴ Como Puiggrós (2006) ressalta, entre os elementos desse discurso o principal talvez seja o discurso médico empregado nas escolas que proporciona uma classificação entre o sano e o desviado, pondo em manifesto o que deve ser excluído do currículo escolar, além de compor também propostas de intervenção sobre o desvio. O desviado é quem se separa da norma. Assim, a escola, ao mesmo tempo, homogeneiza e divide. Há uma mensagem organizada em base ao mesmo paradigma: norma-êxito-saúde *versus* desvio-fracasso-enfermidade. Nesse sentido, os textos escolares incluíam várias informações sobre saúde e enfermidades, proporcionando um ambiente fértil para que atitudes moralizantes se confundissem com fatos médicos. O discurso aludia sempre ao risco e à segurança, convocando a prevenção sanitária. Parte dessa premissa, por exemplo, o direito e o dever do Estado para intervir na relação entre saúde física, moral e intelectual dos alunos. São exemplos elucidados por Puiggrós (2006): as cartilhas de sanidade, as campanhas de vacinação e as fumigações. Cuidar da saúde como cidadão implicava tarefas de homogeneização dos hábitos, dos costumes e das formas de controle. Dessa maneira, a rotina escolar higienista se transforma em uma disposição permanente nos sujeitos.

a escola-mãe e tratará de cumprir com o ‘primeiro e mais íntimo dos deveres’ ‘maternos’: lavar a criança”³⁵ (PUIGGRÓS, 2006, p. 308, tradução nossa).

Para Puiggrós (2006), por intermédio da arquitetura, do mobiliário, dos espaços escolares, dos tempos escolares, das rotinas, do discurso e dos saberes escolarizados, o currículo refletia as distâncias sociais, que, na concepção das oligarquias liberais dominantes, deveriam permanecer constantes e inamovíveis entre as classes e os grupos sociais. “Seu grau de disciplinamento, homogeneização e rotina decorria do grau de domínio que conseguia exercer a oligarquia sobre as massas convertidas em alunos”³⁶ (PUIGGRÓS, 2006, p. 313, tradução nossa). As relações disciplinares escolares estabeleciam diferenciações permanentes, construindo e reproduzindo essa trama de relações hierárquicas da sociedade argentina. São formas mais sutis, menos visíveis e mais efetivas de adaptação dos educandos à norma social, política e ideológica. Dessa forma, o Estado estava presente nas relações mais cotidianas e simples.

Para Puiggrós (2006), no caso da instituição do sistema argentino de educação os sentidos estruturantes do sujeito moral da oligarquia de 1880 se cristalizam nos regulamentos e pautas para os diversos sujeitos que atendem à escola, determinando uma obediência mecânica no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema. Para Puiggrós (2006), a “identidade escolar” representa a aspiração oligárquica da época de homogeneizar para reinar. As normas ditadas determinam o que é visível e as condições da cegueira.

[...] a imposição, a título de uniforme, de um avental branco que ocultava as diferenças socioeconômicas da indumentária, tinha, além disso, a função de eliminar tudo o que o aluno trazia consigo, proporcionando-lhe uma linguagem e uma simbologia que lhe permitiam sentir-se parte de um grupo e identificar-se com a pátria (PUIGGRÓS, 1997, p. 92, tradução nossa).

Puiggrós (2006), em uma visão histórica, explícita como as técnicas escolares encenam as normas do poder, orquestrando os corpos e as mentes. As práticas escolares dão sentidos à existência, significam o que é ser cidadão e indicavam quais elementos contêm e excluem essa categoria e esse status. A escola do início do século, utilizando-se das tecnologias escolares e apropriando-se de uma violência marcadamente simbólica, produz certas identidades, ao mesmo tempo em que anula outras. Ou seja, homogeneiza e violenta as que estão fora desse

³⁵ La escuela-ciencia, la escuela-razón, la escuela-taller, la escuela-gimnasia ha de ser la escuela-madre y tratará de cumplir con el primero y más íntimo de los deberes” “maternales”: lavar a los niños.

³⁶ Su grado de disciplinamiento, homogeneización y rutinización estaba en función del grado de dominio que conseguía ejercer la oligarquía sobre las masas convertidas en educandos.

padrão. As técnicas de subordinação e conformação adotadas pela escola surgem no momento em que se busca controlar as grandes massas que passam a figurar nos quadros escolares em seu momento de expansão.

A disciplina escolar é uma das formas mais requintadas, mais profundas, mais significativas de produção de relações de dominação entre gerações, classes sociais, grupos de nacionalidades e religiões, de umas regiões sobre outras e de umas concepções ideológicas e políticas sobre o conjunto³⁷ (PUIGGRÓS, 2006, p. 330, tradução nossa).

Puigrós (2006) demonstra como se construiu o currículo em sua forma disciplinária e seu discurso hegemônico. Porém, vale ressaltar que a autora não deixa de afirmar que existem outras vozes que são constituintes, ao mesmo tempo em que capturadas na armadilha hegemônica, pela intenção moderna profunda de pôr a educação a serviço da construção de uma nação, do progresso e da ciência. O currículo escolar é um processo histórico,

[...] síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças e hábitos) que formam uma proposta político-educativa, pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais, cujos interesses são diversos e contraditórios, ainda que alguns tendam a ser dominantes ou hegemônicos e outros tendam a se opor e resistir a tal dominação ou hegemonia. Síntese que se consegue por meio de diversos mecanismos de negociação e imposição social³⁸ (DE ALBA, 1988, apud PUIGGRÓS 2006, p. 261-262, tradução nossa).

Em termos profissionalizantes, as tentativas de reformas liberais, de cunho pseudo-positivistas e industriais, para Puigrós (1992), foram refutadas pelos setores médios do início do século, os quais não incorporavam a formação para o trabalho no âmbito de seu projeto político. Os setores médios argentinos estavam interessados em difundir neles uma educação modernista e de cultura urbana, porém aliada aos enunciados eclesiásticos e familiares tradicionais do discurso pedagógico.

Para Di Stefano y Zanatta (2000), é enganosa a imagem de uma elite liberal forte e compacta contra a Igreja Católica. Para Di Stefano y Zanatta (2000, p. 348), apesar da promulgação de leis que definem o Estado e a Igreja como instâncias diferenciadas, legando a

³⁷ La disciplina escolar es una de las formas más finas, más profundas, más significativas, de la producción de relaciones de dominación entre generaciones, clases sociales, grupos de nacionalidades religiones, de unas regiones sobre otras y de unas concepciones ideológicas y políticas sobre el conjunto.

³⁸ [...] síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.

religião à esfera privada, o final do século XIX e o início do século XX também representavam uma retomada da aliança entre a ala conservadora do Estado e a Igreja em prol da luta contra o anarquismo, o socialismo e o sindicalismo. A Igreja é identificada como mais um elemento material de identidade nacional.

Até 1930 a Argentina era majoritariamente um país agroexportador e a burguesia industrial crescia com o processo de substituição da importação, devido à Guerra Mundial. Esse contingente, ao mesmo tempo, temia os imigrantes e o ressurgimento das massas vencidas do interior do país.³⁹ Havia uma ambivalência de sentido naquele nacionalismo liberal-oligárquico, que odiava os imigrantes, mas seguia convocando-os. O momento vivido nas últimas décadas do século XIX na Argentina e nas primeiras décadas do século XX representa as pretensões do ideal de renovação modernizadora, chocando-se com a heterogeneidade multitemporal da realidade: a vanguarda da modernidade democrática, que se mesclava com o tradicional.

Segundo Terán (2004), existe em íntima relação com o processo imigratório, a produção de uma exacerbada tematização da questão nacional. Tem lugar uma disputa por definir ou redefinir um modelo de nacionalização para as massas. Assim, a educação entrava também como um dispositivo destinado a cumprir o objetivo de dotar de simbolismos os imigrantes, com a finalidade de incorporá-los à nação de maneira homogênea e de induzir à governabilidade. Para Terán (2004), a produção de uma identidade nacional teria também o efeito de limitar a apatia dos recém-chegados e de competir com outras propostas de identidades (como a anarquista e a socialista), além de construir um fundamento simbólico estável em meio ao programa modernizador da nação. A escola para todos representava um espaço de intervenção e de legitimação simbólica.

Como afirma Puiggrós (1997), o termo *ciudadão* tinha a intenção de dissolver toda a diferença entre os sujeitos em prol de uma identidade nacional. Puiggrós (1992) defende que foi durante a gestão de Ramos Mejía (1908-1913) que se conformou o substrato fundamental do sistema educativo “normalizador”, que perdurou durante todo o período radical⁴⁰ (1916-

³⁹ Hora (2002), auxilia a pensar a elite política argentina como um grupo não coeso. Aos “terratenientes” - latifundistas-, apesar de seu prestígio social, os define como uma elite diversificada no fim do século XIX e princípio do século XX. Cita, inclusive, em contraponto com a Sociedade Rural, conformada pelos “terratenientes”, uma elite da República, feita por políticos profissionais da ala conservadora. Segundo Hora (2002), para muitos da elite rural o mundo político era percebido como distante, diante do qual exibiam uma desconfiança permanente.

⁴⁰ Período em que o partido Unión Cívica Radical alçou à Presidência do país e às principais províncias de Argentina. Hipólito Yrigoyen foi o primeiro presidente eleito em 1916, governando até 1922, pelo voto masculino obrigatório e secreto (Lei 8.871, *Ley Saenz Peña* promulgada em 1912), tendo seu segundo mandato, iniciado em 1928, interrompido em 1930 por um golpe militar.

1930). São notáveis as expressões deste discurso na revista *El Monitor de la Educación*, publicada e distribuída às escolas pelo Conselho Nacional de Educação. A publicação tinha um tom culto e ordenador, presidido por um liberalismo com profunda raiz positivista.⁴¹ O discurso pedagógico tinha por objetivo desqualificar as outras vozes da sociedade e os outros projetos políticos, econômicos e sociais e afirmar o projeto nacional das elites no poder. Citam-se como elementos do imaginário normalizar: o positivismo, o nacionalismo excludente, os dispositivos de controle, o “higienismo”, e o discurso escolar autoreferente, dentre outros. Essa concepção de uma “pedagogia normalizadora” representa a conformação de um sujeito moral; ou seja, determina o que deve ser considerado bom e valorizado, tendo também um forte apelo nacionalista e patriótico, que encontrará eco nos rituais militarizados inseridos nas escolas. A educação patriótica deveria ensinar as noções políticas e éticas por meio das práticas escolares, conceitos como “o coletivo”, “o nacional”, “o popular”, e “o patriota” (AMUCHÁSTEGUE, 2002).

Para Puiggrós (1992), foi a partir de 1920 que o Conselho Nacional de Educação foi obrigado a aderir a discursos das novas expressões educativas, distintos do “normalizador”, para não perder sua hegemonia. Travou-se uma árdua batalha entre a burocracia do Conselho e a corrente da Escola Nova. Esta última logrou abrir caminhos institucionais, ao mesmo tempo em que foi capturada na trama orgânica. Puiggrós destaca a atuação da revista *La Obra*, do movimento docente, e da publicação *Nova Era*, parte de *La Obra* que aderiu à Liga Internacional da Escola Nova, dirigida por José Rezzano. *La Obra*, que iniciou seus trabalhos em 1920, celebrou em 1991 70 anos de atividades. Foi a voz da oposição docente. Criticava a escassez orçamentária e a falta de atenção aos problemas docentes e considerava-se a vanguarda do movimento. Baseada em sua experiência, arte e talento, lutava pela renovação.

A sessão Didática Prática publicou programas analíticos, horários, cadernos de tópicos, classes tipos, exercícios de aritmética, problemas, modelos de experimentos científicos para a aula; enfim, tudo que era necessário para o desempenho cotidiano de um trabalho docente apoiado na atividade. Essa seção guiou milhares de professores argentinos durante muitas décadas⁴² (PUIGGRÓS, 1992, p. 45, tradução nossa).

⁴¹ Dussel (2002) defende que não é correto falar de uma pedagogia positivista, já que não derivou dessa uma pedagogia própria, senão que o positivismo levantou elementos, significantes e significados articulados no discurso educativo que deu peso e legitimação aos seus postulados: a escola como meio natural de difusão da cultura (a única válida, a cultura europeia burguesa, a cultura científica) e do método científico, que permitiriam o desenvolvimento e o progresso.

⁴² A sección Didáctica Práctica publicó programas analíticos, horarios, cuadernos de tópicos, clases tipo, ejercicios de aritmética, problemas, modelos de experimentos científicos para el aula, en fin, todo lo necesario para el desempeño cotidiano de una labor docente apoyada en la actividad. Esa sección guió a miles de maestros argentinos durante muchas décadas.

La Obra publicava modelos teatrais, poesias e cânticos escolares. A revista gremial docente foi difusora da Escola Nova, buscando o envolvimento dos docentes, sua sedução e incentivo às práticas inovadoras.

José Rezzano, para Puiggrós (1992), exerceu papel articulador e militante fundamental para a difusão do ideário da Escola Nova nas escolas públicas argentinas, principalmente nos anos de 1920. Para Puiggrós, a reforma implementada por José Rezzano, que irritava profundamente a burocracia do Conselho Nacional de Educação, rearticulou as formas de poder na sala de aula, encontrando nos professores os sujeitos da determinação curricular, sujeitos que intervêm nos conteúdos e nas normas ditadas pelos órgãos centrais por meio da ação docente. “A reforma consistia em um sistema integral de trabalho ‘baseado em doutrinas modernas e no desenvolvimento, mediante procedimentos mais humanos e produtivos que os imperantes até então’”.⁴³ (PUIGGRÓS, 1992, p. 48, grifo do autor, tradução nossa). Para Gvirtz (1997), os cadernos de classe, adaptação aceita na Argentina do caderno único implementado em Buenos Aires pela “Reforma Rezzano”, foram dispositivos ordenadores da atividade em sala de aula, da transmissão de saberes e do vínculo entre o educando e a instituição escolar, posto que permitiam maior controle da eficácia do ensino, articulando tempo, atividades e conteúdo curricular.

Pineau (1997) conclui em seus estudos sobre a escolarização da Província de Buenos Aires entre 1875 e 1930 que foram feitas importantes flexibilizações no modelo normalizador a partir de 1916, sob as gestões radicais, mediante a criação de bibliotecas populares infantis e de uma escola experimental modelo, o fomento a excursões e colônias de férias, o destaque para a importância da educação prática e ativa nas escolas e a implementação da metodologia de centros de interesse com muito espaço às atividades práticas e, sobretudo, vinculadas com o meio rural. Enfim, rupturas de tendências ativas e de vinculação com a sociedade civil.

Ziperovich (1992) destaca que o normalismo positivista, por ser *habitus*, tradição e concepção metodológica, foi a base sobre a qual se assentou a renovação pedagógica, representada pela Escola Nova. Gvirtz (1990), analisando as rupturas e continuidades presentes no normalismo, reconhece que não houve uma reação antipositivista após os anos de 1920, mas sim uma aproximação dos discursos ao pensamento “utilitarista”, com maior clareza, refletido no escolanovismo dos anos de 1930 e 1940.

⁴³ La reforma consistía en un sistema integral de trabajo “basado en doctrinas modernas y desarrollado mediante procedimientos más humanos y productivos que los imperantes hasta entonces”.

Para Roitenburd et al. (2007), que estudaram as exitosas reformas educativas na história do século XX na Argentina, o discurso hegemônico desses momentos, além de combater outros projetos de nação, também articulava-se por meio de pontos nodais de condensação da diversidade das relações sociais, produzindo uma multiplicidade de efeitos totalizantes.

A educação vigente até a primeira metade do século XX na Argentina tinha como diretriz instituir uma norma homogênea para criar um cidadão modelo: nacionalista, militarizado, saudável e difusor da higiene, da moral e dos costumes. A inovação pela autonomia e liberdade é dada pelas disputas ideológicas de forças antagônicas da sociedade civil, tais como os grêmios docentes escolanovistas, os socialistas, os anarquistas imigrantes, dentre outros sujeitos e coletivos presentes, mas que também são capturados na trama hegemônica da escola organizada para manter o domínio pelas classes dirigentes provenientes das tradicionais oligarquias latifundiárias e da moderna burguesia industrial nascente.

Em termos econômicos, a partir da década de 1920 a Argentina experimentou um rápido declínio na exportação agropecuária, o que, junto com o sentimento de busca por uma identidade nacional, fez com que o discurso da industrialização fosse absorvido culturalmente e aplicado às reformas educacionais das décadas seguintes. Isso significou, conforme Luna (2006), durante o peronismo⁴⁴ adotar um modelo nacional de desenvolvimento industrial, discurso que se repetiu nas ditaduras militares nacionalistas das décadas seguintes (1976 – 1983). Em termos políticos, no entanto, o discurso da modernização serviu à ideologia da “ordem social” e para promover o controle político. Corroborando com Tedesco (2003), a expansão do sistema nacional de educação esteve, desde suas origens, ligada a criar argentinos para uma Argentina vinculada às políticas do Estado e da classe dirigente.

2.1.2 As políticas educacionais nos anos entre 1990 e 2015

Otero (2011), estudando os resultados do modelo neoliberal adotado na Argentina desde meados dos anos de 1980 e 1990, avalia que esse foi marcado por primazia do setor financeiro da economia, abertura dos mercados, privatização de empresas, flexibilização dos contratos de trabalho e deterioração das condições trabalhistas. As medidas não geraram novos postos de trabalho e foram acompanhadas por índice nunca visto antes de desemprego, desigualdade distributiva e pobreza.

⁴⁴ O peronismo é um movimento político da Argentina que surge com Juan Domingo Perón, presidente por três mandatos: de 1946 a 1952, de 1952 a 1955 e de 1973 a 1974, e sua construção como líder das massas trabalhadoras (PLOTKIN, 1993).

Feldfeber e Gluz (2011) também destacam como resultado para o mencionado período a polarização social e a dissolução dos laços de integração cidadã, fundados nas políticas de aspiração universal. Para compensar as “desigualdades de origem” e concentrar os recursos em uma “população objetivo, foram desenvolvidas políticas assistenciais e compensatórias:

Este modo de fazer política implicou uma mudança dos modelos de prestação de serviços de aspiração universal, baseados na reciprocidade, que supõe a educação como direito e que se expressou ao longo da história do sistema educativo nacional na progressiva expansão da educação comum⁴⁵ (FELDFEBER; GLUZ, 2011, p. 343, tradução nossa).

Sob o argumento de tornar o Estado eficiente, foi implementada uma reengenharia estatal: o governo do presidente argentino Menem, de 1989 a 1999, ditou novos critérios de gestão para o funcionamento do sistema educacional, baseados nos princípios de autonomia e responsabilidade individual pelos resultados educativos. Feldfeber e Gluz (2011) consideram a “transformação educativa”, como esse novo modelo de gestão era chamado, uma herança da ditadura que quebrou o modelo de inclusão pela educação historicamente vigente no sistema argentino. Até 1970 a Argentina era um dos países mais igualitários da América Latina.

Na Argentina, a descentralização educativa sem financiamento iniciou-se nos anos de 1980 e continuou nos anos de 1990, gerando desintegração e orfandade, ao invés de autonomia. Destaca-se, para os propósitos deste trabalho, a transferência definitiva da responsabilidade dos serviços educativos de nível médio e médio técnico de dependência do governo nacional ao longo de um século para os estados e a capital federal, por meio da Lei de Transferência, 24.049 (ARGENTINA, 1992), e a Reforma Constitucional, que reafirmou a federalização. “A transferência para as províncias (1992-1994) foi impulsionada, sobretudo, por razões financeiras. Como resultado, se viram negativamente afetados diversos aspectos como a qualidade do ensino, os salários docentes e a infraestrutura e equipamento das escolas” (GOROSTIAGA; VIEIRA, 2011, p. 66).

Com a deterioração dos espaços públicos sob tutela do Estado, os setores de classe média migraram para as escolas privadas⁴⁶, quebrando o ideal universalista da educação pública presente na Argentina desde a fundação do sistema de ensino.

⁴⁵ Este modo de hacer política, implicó un cambio de los modelos de prestación de aspiración universal basados en la reciprocidad que supone la educación como derecho y que se había expresado a lo largo de la historia del sistema educativo nacional en la progresiva expansión de una educación común.

⁴⁶ Ainda com as mudanças políticas percebidas a partir de 2005, não foi retomada a oferta educativa pela União (PINI; MELO, 2011) nem a presença dos setores médios nas escolas públicas, que cada vez mais optam pela oferta privada no ensino secundário (NARODOWSKI, 2014).

Ressalta-se durante os anos de 1990 a criação da lei que abrangeu todo o sistema educativo, a Lei Federal de Educação (LFE), ou Lei 24.195 (ARGENTINA, 1993) e a criação de uma ferramenta voltada para articular federalmente as ações e os recursos para a implementação da LFE, o Pacto Federal Educativo subscrito em 1994 e convertido na Lei 24.856, em 1997 (ARGENTINA, 1997). Foi essa reforma que incluiu a educação privada no conceito do público, diferenciando pelo tipo de gestão, podendo ser educação pública de gestão estatal ou educação pública de gestão privada. Para Safocada e Vassilades (2011), tal conceituação, que iria se manter nos anos posteriores, rompeu com o sentido universal da educação. Os autores destacam que uma concepção privatista corrobora um Estado que seja mero protetor do direito individual das pessoas. Diferentemente, uma concepção social do direito à educação o vê como direito fundamental, bem público e social, direito humano universal, dever social fundamental, inalienável e irrenunciável.

A LFE, como diretiva política, estabeleceu novos alinhamentos nacionais para a educação secundária. Em função da LFE, definiram-se os Conteúdos Básicos Comuns e implementou-se Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade. Miranda e Corica (2014) mostram que até o início dos anos de 1990 a educação secundária se organizava em distintas ofertas, denominadas modalidades: *bachiller* (propedêutico), comercial, técnica, técnico-agrária e artística. A LFE promoveu a Educação Geral Básica (EGB) (*Educación General Básica*), conformando dez anos de ensino obrigatório, que começava a partir dos 5 anos, e era concluído, teoricamente, aos 14 anos. Depois, seguia-se para o *polimodal* (ensino médio), que tinha três anos de duração, abrangendo a idade teórica de 15 a 17 anos (MIRANDA; CORICA, 2014, p. 299). O *polimodal* incluiu uma série de modalidades distintas, agrupadas em cinco nomenclaturas: produção de bens e serviços; economia e gestão das organizações; humanidades e sociais; ciências naturais e comunicação; e arte e desenho (DORE et al., 2010). Assim, a tradicional divisão de nível primário de sete anos e de secundário de cinco ou seis anos foi transformada. A mudança curricular ocorrida nos anos de 1990, sob forte influência dos organismos internacionais, para Jacinto (2010), orientou-se por um conjunto amplo de competências gerais consideradas como transversais ao nível de ensino médio e de acordo com os requerimentos do mercado heterogêneo e incerto.

Pini e Melo (2011), analisando as políticas públicas educativas dos anos de 1990 na Argentina, avaliaram que essas deixaram o sistema educacional em crise e, ainda que com maior cobertura⁴⁷, mais segmentado, sem qualquer articulação entre as políticas sociais.

Eleito presidente em 2003, Néstor Kirchner (2003 – 2007) adotou uma política econômica centrada na recuperação do mercado interno e do emprego. Feldfeber e Gluz (2011) apontam que o período entre 2003 e 2007 registrou 40% de crescimento econômico, liderado pelo setor produtivo, o que reduziu o peso da dívida pública de mais de 138% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2003 para 51% em 2007. Neste período, também houve diminuição do desemprego, recuperação das convenções coletivas como ferramenta de negociação salarial, recomposição dos salários dos aposentados, incorporação de dois milhões de beneficiários e implantação de planos que promoveram formas associativas e autogestionadas de trabalho. O governo de N. Kirchner também avançou com relação aos direitos humanos com a condenação das violações ocorridas durante a ditadura.⁴⁸

Inicialmente, para o período, cita-se a diretiva educativa, considerada um ato de mudança, com o consenso reformista dos anos de 1990 (SAFOCADA; VASSILADES, 2011), porém que tem em si continuidades e rupturas, analisadas a seguir. A Lei de Educação Nacional (LEN) Lei 26.206, de 2006 (ARGENTINA, 2006b), reestabelece a estrutura acadêmica comum com níveis de educação primária e secundária (nas modalidades *bachiller* – referindo-se ao propedêutico-, comercial, técnica, técnica-agrária e artística) no lugar da EGB e do *polimodal*, que predominavam desde a LFE, porém sem lograr a unificação em todo território nacional da duração de cada um desses níveis. Esse é um problema central, que se vincula à unificação do sistema. Por exemplo, a Província de Buenos Aires, onde se registra mais de 40% da matrícula do país, tem uma educação primária de seis anos e uma secundária de seis anos, já a vizinha Cidade de Buenos Aires (Capital Federal) tem uma escola primária de sete anos e uma secundária de cinco anos. A partir da LEN, a educação obrigatória passou a compreender 13 anos de duração, iniciando-se aos 5 anos na educação infantil, chegando ao ensino médio.

⁴⁷ Miranda e Corica (2014) explicam que o aumento do nível de cobertura e acesso ao sistema educativo para o ensino secundário nos anos de 1990 na Argentina é fruto de uma política de geração de novas vagas e reflexo do efeito *parking* ou refúgio: houve perda de oportunidades de emprego entre os jovens e muitos começaram a habitar terrenos de exclusão, sendo a resposta educativa a única ação do Estado em atenção aos grupos mais vulneráveis.

⁴⁸ Analistas políticos argumentam que o peronismo é consagrado por atos simbólicos (GENTILI, 2013). Registra-se o ato realizado em 2004: Em cerimônia presenciada pelo presidente Néstor Kirchner, o titular do Exército desprendeu, ele mesmo e por ordem de Kirchner, de uma parede do pátio de honra do colégio militar, os quadros com os rostos dos que foram o primeiro e o último líder da ditadura que governou o país entre 1976 e 1983.

Para Safocada e Vassilades (2011), com a promulgação da LEN, em 2006, o Estado argentino retomou o seu papel (parafrazeando o texto da própria legislação) como responsável pela garantia de uma educação integral, permanente e de qualidade para todos os habitantes, por meio do financiamento, da definição e do desenvolvimento da política educativa.

Para Zelmanovich (2015), a mudança legal na estrutura acadêmica representou um ganho social:

Desde o ano de 2003 um conjunto de programas e políticas sociais promove a inclusão de todas as crianças e adolescentes, especialmente aqueles mais castigados pela desigualdade econômica e social. A promulgação da Lei Nacional de Educação 26.206, 2006, propõe mudanças fundamentais: a obrigatoriedade do nível secundário, que deslumbra um horizonte de avanço em direção à cobertura plena e a reunificação do nível em uma instituição de educação secundária, que, na maioria dos estados argentinos, com exceção de Ciudad de Buenos Aires e de Neuquén, se separou em ciclos diferentes a partir das reformas dos anos '90⁴⁹ (ZELMANOVICH, p. 6, 2015, tradução nossa).

A LEN também criou o Instituto Nacional de Formação Docente, organismo regulador responsável por impulsionar políticas que articulem o nacional, o jurisdicional e o institucional na formação docente. A formação inicial docente passou para 4 anos e estabeleceu-se capacitação docente gratuita como obrigação do Estado.

A LEN delegou ao Conselho Federal de Educação (Consejo Federal de Educación) – CFE - a coordenação da política educativa nacional, presidido pelo ministro da educação e integrado por responsáveis de cada jurisdição e três representantes do Conselho de Universidades, possibilitando a ativa participação da sociedade civil na construção das políticas. O CFE fixava, ademais, a estrutura e os conteúdos curriculares mínimos para a educação obrigatória em todo país.

Citam-se as demais diretivas educativas sancionadas no período N. Kirchner: Lei dos 180 dias de aulas, ou Lei 25.864 (ARGENTINA, 2004b), que, dentre outros temas, contempla a possibilidade de assistência financeira do Poder Executivo nacional para as jurisdições que não pudessem quitar as dívidas salariais do quadro docente; Lei do Fundo Nacional de Incentivo Docente, ou Lei 25.919 (ARGENTINA, 2004a) que prorrogou a vigência por cinco anos (ou

⁴⁹ Desde el año 2003 un conjunto de programas y políticas sociales promueven la inclusión educativa de todos/as los/as niños/as y adolescentes, especialmente de aquellos más castigados por la desigualdad económica y social. La sanción de la Ley Nacional de Educación n. 26.206 en el año 2006 plantea cambios fundamentales: la obligatoriedad del nivel secundario, que avizora un horizonte de avance en dirección a la cobertura plena y la reunificación del nivel en una institución de educación secundaria, que en la mayoría de las provincias argentinas – con excepción de la Ciudad de Buenos Aires y de Neuquén – se separó en ciclos diferenciados a partir de las reformas de los '90.

até a aprovação da Lei de Financiamento Educativo Integral) do fundo criado em 1998 para conceder aumentos salariais com base em uma soma fixa para todos os docentes do país, (a mudança na legislação permitiu o aumento de 1.101% do salário docente entre 2003 e 2014 (ARGENTINA, 2015g)); Lei de Financiamento Educativo, ou Lei 26.075, sancionada em 2005 e promulgada em 2006, que determinou o incremento do investimento em educação, ciência e tecnologia até alcançar 6% do PIB em 2010 (ARGENTINA, 2006a), aumentando a participação relativa da Nação no orçamento consolidado destinado à educação; e Lei de Educação Técnico Profissional, ou Lei 26058, de 2005, que regula e ordena a educação técnica de nível secundário e superior não universitário e a formação profissional (ARGENTINA, 2005a), detidamente discutida mais à frente.

No que se refere às políticas do governo de Cristina Fernandez de Kirchner, por serem fatores relacionados à assistência e à segurança social das crianças e adolescentes, destaca-se o estabelecimento, por meio do Decreto 1.602/09, do Subsídio Universal por Filho (*Asignación Universal por Hijo*) – AUH - (ARGENTINA, 2009a), que está condicionado a exigências educativas e sanitárias, sendo realizado o acompanhamento da trajetória de cada criança beneficiada.⁵⁰ Ainda em termos legais, cita-se a Lei 26.390, de 2008 (ARGENTINA, 2008), que trata da proibição do trabalho infantil e da proteção do trabalho adolescente, elevando a idade mínima de admissão ao emprego para 16 anos. Porém, a Lei 26.727, sancionada em dezembro de 2011 (ARGENTINA, 2011b), sobre o trabalho agrário, abre a possibilidade de contratar menores de 16 anos, permitindo o trabalho de adolescentes entre os 14 e 16 anos em empresas familiares, sempre e quando se assegure sua assistência escolar. Com a Lei 27.045, de 2014 (ARGENTINA, 2014a), a educação passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade, totalizando 14 anos de escolaridade.

Ainda no que se refere ao governo de Cristina Kirchner, naquele período foi criado o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação Produtiva, que instituiu a promoção de repatriação de cientistas por meio do Programa de Rede de Argentinos Investigadores e Cientistas no Exterior (*Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior*), Lei 26.421 (ARGENTINA, 2008b); nacionalizou a Linha Aérea Argentina; reestatizou o sistema previdenciário, que era de administração privada desde o governo Menem, com base na capitalização individual; criou a Lei de Serviços Audiovisuais, visando destituir seu monopólio; e legalizou o casamento homossexual (ARGENTINA, 2010). Este último

⁵⁰ Em 2014 registravam-se 8.338.221 crianças e adolescentes atendidos e 4.622.000 famílias que tinham recebido em algum momento este benefício (ARGENTINA, 2015g).

conjunto de medidas ressaltava o caráter nacionalista e plural de algumas medidas tomadas durante este governo.

Para Feldfeber e Gluz (2011), no mandato de Néstor Kirchner e no primeiro mandato de Cristina Kirchner foram mantidos os programas focalizados de assistência dos anos de 1990, mas incluíram-se outras políticas universais que aumentaram a inclusão dos setores excluídos do sistema, destacando-se o Subsídio Universal por Filho (ARGENTINA, 2009a) e os programas voltados para garantir a educação secundária obrigatória. Voltando o olhar para a educação secundária, cita-se o desenvolvimento do programa de inclusão digital, o Conectar Igualdade (*Conectar Igualdad*), que entregou *netbooks* para cada aluno e docente da educação secundária e primária de escolas públicas, junto com o desenvolvimento de conteúdos digitais. Até 2014 foram entregues 4.705.000 *netbooks* (ARGENTINA, 2015g). No discurso oficial que acompanha este programa, destaca-se a necessidade de construir uma escola capaz de motivar, incluir e reter os jovens e adolescentes, enfatizando a recuperação daqueles que abandonaram a escola. Foi criado, também no período, a política dos Planos de Melhora, orientada para a reforma das condições estruturais, tecnológicas e pedagógicas de instituições de educação secundária, incluindo a modalidade técnica, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino.

O governo também mudou o modo de implementação dos programas, que deixou de ser uma intervenção direta sobre as escolas (modelo dos anos de 1990) para se constituir no fortalecimento e acompanhamento do trabalho das jurisdições. Na visão de Feldfeber e Gluz (2011), para algumas províncias isso resultou em apropriação e redefinição; para outras, a continuidade da simples adoção dos delineamentos nacionais. No governo de Cristina Kirchner, o financiamento educativo superou a meta estipulada no governo de Néstor Kirchner, chegando a 6,2% do PIB em 2014 (ARGENTINA, 2015g), porém mantiveram-se as desigualdades de investimentos educativos entre as províncias (PINI; MELO, 2011).

Para Miranda e Corica (2014), ao contrário dos anos de 1990, o que se viu a partir de 2003 foi um quadro de ampliação das políticas sociais com a Lei de Educação Nacional (*Ley de Educación Nacional*), de 2006 (ARGENTINA, 2006b), a aplicação de controles sobre o trabalho infantil⁵¹ e o Subsídio Universal por Filho em 2009 (ARGENTINA, 2009a). Pini e Melo (2011) afirmam que houve a partir de 2003 a adoção de uma política voltada para diminuir

⁵¹ Cita-se, dentre outras, a Lei de Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes, ou Lei 26.061 de 2005 (ARGENTINA, 2005b), que protege de maneira integral seus direitos presentes no ordenamento jurídico nacional e em tratados internacionais (garantindo seu exercício pleno, efetivo e permanente) em território argentino.

a segmentação e a disparidade entre as províncias e dentro de cada uma delas, significando a repolitização da educação e o retorno do Estado como instância que assegura o direito.

Para Safocada e Vassilades (2011), o Estado argentino, a partir da segunda metade dos anos de 2000, assumiu a garantia e a responsabilidade pela educação básica na forma de sua obrigatoriedade e gratuidade, a racionalidade do discurso político mudou, assumindo o pensamento social, mas ainda são perceptíveis concepções, conteúdos e propostas próprias do neoliberalismo. Por exemplo, o uso do termo *qualidade educativa*, que persiste em conformidade com as reformas neoliberais dos anos de 1990, associando o melhoramento da qualidade com a avaliação de produtividade, eficácia e eficiência do sistema. Esse termo pode significar a reposição de um lugar principal para o Estado nacional e uma dimensão mais social do direito à educação, incorporando valores como a igualdade, mas pode ser também o lugar de chegada para outras significações ligadas à lógica de mercado.

Feldfeber e Gluz (2011) apontam que a partir de 2003 houve uma mudança no discurso fundado no direito do cidadão e em suas análises, passando para um modelo mais integral de intervenção, com políticas baseadas no papel mais ativo do Estado, na garantia do direito à educação, na promoção da unidade do sistema educativo nacional e na elaboração de políticas inclusivas e mais igualitárias fundadas em princípios universais. Porém, ainda se mantiveram muitos princípios das políticas dos anos de 1990, como a não redefinição da educação pública (mantendo as instituições privadas dentro da definição do sistema público de ensino), a permanência inalterada da legislação que regula o ensino superior criada nos anos de 1990 e a continuação dos mecanismos de controle que acompanham as intervenções perante os setores em condição de pobreza. As autoras também apontam como problemas a não efetivação dos princípios estipulados em algumas das leis e a dificuldade para construir um verdadeiro federalismo sem renunciar à unidade nacional.

Segundo a literatura analisada, os anos de 1990 na Argentina se caracterizam pela primazia do setor financeiro e pela privatização e flexibilização do trabalho, gerando desigualdade, desemprego e pobreza. A reforma do Estado implementada desarticulou as políticas sociais, que passaram a atuar de forma focalizada, em que a população não é sujeito, apenas objeto da política (BRUNO, 2009). Elas constituem-se em subsídios pontuais do Estado para as populações vulneráveis, não sendo as políticas promotoras de rupturas sociais, servindo à perpetuação das desigualdades no sistema capitalista e deixando de lado, portanto, a escola republicana para todos, em que primam as políticas compensatórias, ao invés de políticas regulares de princípios universais. No campo da educação, ocorreu a descentralização da responsabilidade sobre o ensino para as províncias, aumentando as disparidades regionais. Com

a deterioração da educação pública, a oferta privada aumentou, manchando o mandato universalista da educação pública argentina. O currículo da educação secundária também foi reformado, obedecendo a orientações internacionais, baseando-se no trabalho com competências generalistas, perdendo sua tradicional especificidade.

A partir de 2003, o que se percebe, com base na bibliografia e na legislação consultada, é a recuperação da ênfase no setor produtivo, restaurando o mercado interno e o emprego. O Estado ampliou as políticas sociais e passou a se responsabilizar diretamente pelo financiamento e pela definição de políticas educativas, contando com a participação da sociedade civil. Mantiveram-se as políticas focalizadas, mas surgiram outras de cunho mais universais. Tanto o financiamento quanto as políticas educativas delineadas no âmbito nacional receberam implementações distintas nas diferentes jurisdições, dependendo de fatores políticos. Retomou-se o formato tradicional da educação secundária argentina de 5/6 anos, com um ano a mais para a secundária técnica. Percebem-se, dessa forma, rupturas e manutenções de princípios neoliberais dos anos de 1990.

A partir desse movimento político-educacional de maior responsabilização do Estado presente na última década apresenta-se, na sequência, a educação técnico-profissional na Argentina, em especial o ensino médio técnico, que ganhou ênfase, no período entre 2003 e 2015, ao ser associada à perspectiva de desenvolvimento econômico do país.

2.1.3 A Educação Profissional: histórico, estrutura e políticas para a modalidade

Os primeiros passos da educação técnica na Argentina datam de fins do século XIX⁵², mas foi em função da Segunda Guerra Mundial, que o país passou a agregar valor à sua matéria-prima e iniciaram-se os trabalhos que promoveram o desenvolvimento da educação técnica, que terá seu ápice entre as décadas de 1960 e de 1970. Segundo Gallart (2006), a educação técnico-profissional na Argentina nasceu com o duplo propósito de levar aos alunos uma educação que lhes permitisse inserir-se no mundo do trabalho como trabalhadores mais qualificados e, também, de prepará-los para os estudos de nível superior, normalmente dirigidos para profissões com forte conteúdo técnico, como as engenharias e a arquitetura. A partir desse pressuposto e analisando a trajetória de egressos da educação técnico-profissional, a autora

⁵² Em 1898, foi criada a seção industrial da *Escuela Nacional de Comercio*, considerada a primeira escola industrial argentina (Escuela Otto Krause).

argumenta que a educação técnico-profissional na Argentina sempre foi vista e vivida como forma de mobilidade ocupacional ascendente pelas novas gerações.

Sosa (2016a) considera que o desenvolvimento da educação técnico-profissional na Argentina, alinhado às transformações produtivas do país, pode ser dividido em três momentos: de 1930 a 1975, caracterizado como de criação e estruturação; de 1976 a 2001-2002, reconhecido como de alinhamento às políticas globalizadas na área de educação profissional e tecnológica, como explicitado a seguir com base nos resultados perceptíveis nos anos de 1990; e de 2003 a 2014, discutido no final desta seção, considerando também o ano de 2015.

Analisando as políticas educativas para a educação técnico-profissional dos anos de 1990 na Argentina e no Brasil e sua vinculação com as transformações produtivas, Ferreira (2012) conclui que o discurso internacional do neoliberalismo foi absorvido no nível doméstico e internalizado como fenômeno natural, com implicações diretas para o processo de qualificação e desqualificação da força de trabalho. Para a autora, a escola tornou-se uma instituição que prioriza a aquisição de ferramentas na relação com o mundo do trabalho e da produção. O tradicional currículo enciclopédico foi condenado, em favor de um currículo baseado em treinamento de competências⁵³, com vínculo na questão da empregabilidade. Ferreira (2012) revela que havia consenso na sociedade argentina dos anos de 1990 quanto à necessidade de que certas competências fossem ensinadas, para que a nação participasse competitivamente da economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, por exemplo: autonomia, resolução de problemas, flexibilidade, adaptabilidade, trabalhar em equipe e atitude positiva diante da aprendizagem continuada. A ênfase na recomendação dessas competências, definidas como *soft skills*, para a educação profissional segue presente nos documentos recentes do Banco Mundial (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015).

Nos anos de 1990 o que se vê, segundo os que estão na prática, é a “destruição da educação técnica”: foi dissolvido o Conselho Nacional de Educação Técnica (*Consejo Nacional de Educación Técnica*) – CONET⁵⁴ como órgão central responsável pelas escolas técnicas; e as

⁵³ Exemplificando, Ferreira (2012) cita os escritos de Filmus, 1994, que revelam um consenso na sociedade argentina dos anos de 1990 sobre a necessidade de que certas competências fossem ensinadas para que a nação participasse competitivamente da economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, dentre elas: autonomia, resolução de problemas, flexibilidade, adaptabilidade, trabalhar em equipe e atitude positiva diante da aprendizagem continuada. Filmus viria a ser Ministro da Educação no governo Kirchner.

⁵⁴ O Ministério de Educação e Justiça da Nação (*Ministerio de Educación y Justicia de la Nación*) criou escolas técnicas e de formação em ofícios. Paralelamente criou organismos especializados para condução e supervisão das escolas. Pelo Decreto 14538/44, criou-se a *Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional* (CNAOP) que, posteriormente, se fundiu à *Dirección Nacional de Enseñanza Técnica*, dando origem ao *Consejo Nacional de Educación Técnica* (CONET) (ARGENTINA, 2017), criado como uma autarquia, mediante a Lei

instituições passaram a depender das jurisdições e adotou-se o slogan de que “Uma escola técnica deve valer-se por si mesma” ou seja, deve produzir seus meios de financiamento, como testemunha Hector Cova, secretário geral da Associação do Magistério de Ensino Técnico (*Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica*) – AMET/Capital – (METRO, 2015).

Ademais, destruiu-se o currículo da secundária técnica, que perdeu sua especificidade, como argumenta Ferreira (2012), condenado a ficar subsumida dentro do nível *polimodal*, como argumenta Otero (2014). Influuiu nesse sentido o perfil da matriz econômica adotada nos anos de 1990, quando o país focou na geração de serviços, deixando a proposta de um ensino conectado a um projeto de industrialização relegado a segundo plano. Nesse contexto de falta de investimentos financeiros e político-pedagógicos, fecharam-se ou transformaram-se em escolas de formação geral várias das escolas secundárias técnicas.

A partir de 2005, a Argentina passou a acompanhar a aposta na educação profissional e tecnológica como estratégia de desenvolvimento, considerando a educação para o mundo do trabalho como motor produtivo e como forma de inclusão social. Para Almandoz (2010), a educação técnico-profissional proporcionou o crescimento econômico da Argentina, consistindo em um modo de superação da pobreza, gerou mão de obra qualificada e aumentou a competitividade local e regional. Neste contexto, a educação técnico-profissional transcendeu o educativo, para se vincular ao sistema produtivo, nos últimos tempos mais conectado à ciência e tecnologia, devido ao desenvolvimento e à modernização destes e às mudanças no mundo do trabalho. A ênfase encontrada no período entre 2005 e 2015 foi em integrar políticas do setor educativo e políticas de desenvolvimento social e crescimento econômico. Recuperou-se a centralidade do Estado na administração da oferta, no financiamento, na articulação nacional e na definição de políticas.

Antes mesmo da nova Lei de Educação Nacional (LEN), ou Lei 26.206, de 2006 (ARGENTINA, 2006b), promulgou-se na Argentina uma base normativa para sustentar a política pública nessa área no país. Refere-se aqui à Lei de Educação Técnico Profissional (Lei de ETP), ou Lei 26.058/2005 (ARGENTINA, 2005a), que veio para recuperar a educação técnica⁵⁵, relegada a segundo plano durante toda a década de 1990. Otero (2014) afirma que a Lei de ETP impulsionou a modernização e a vinculação com a produção e o trabalho,

15.240, de 1959 (ARGENTINA, 1959). Dando continuidade aos trabalhos do CONET, que foi fechado nos anos de 1980, nos anos de 1990 surgiu o INET, responsável pelo desenho, implementação e acompanhamento das políticas nacionais para educação técnico-profissional, mas sem ter uma rede própria de escolas técnicas sob sua coordenação e, até, as mudanças a partir de 2003, esvaziado de capacidade organizativa (OTERO, 2014).

⁵⁵ Em 2014, por meio da Resolução 234/14, do *Consejo Federal de Educación*, passados dez anos da Lei de ETP, declarou-se o dia 7 de setembro como “Dia da Recuperação da Educação Técnica” (ARGENTINA, 2014).

incrementando o investimento em infraestrutura e equipamentos das escolas e centros de formação profissional.

Nesse marco, recuperou-se a Educação Técnico-Profissional, mediante a firme decisão política de dar apoio à inclusão, permanência e finalização das trajetórias formativas dos estudantes, assim com sua inserção em um novo contexto socioprodutivo de país orientado para a industrialização, o emprego e a justiça social⁵⁶ (ARGENTINA, 2015g, p. 7, tradução nossa).

Espero que nunca mais se pense que a Argentina pode ser meramente um país de serviços. Deus queira que as escolas que conhecemos de criança, que eram de artes e ofícios, depois escolas técnicas, que tantas satisfações nos deram aos argentinos, possam rapidamente ser postas em marcha⁵⁷ (Presidente Néstor Kirchner no ato de promulgação da Lei de ETP, 8 de setembro de 2005, *apud* ARGENTINA, 2015g, p. 14, tradução nossa).

A Lei de ETP também revelou a preocupação com a melhoria da qualidade da educação profissional e com o caráter inclusivo da educação, referindo-se à necessidade de alcançar maiores níveis de equidade, qualidade, pertinência, relevância e efetividade da educação técnico-profissional mediante o fortalecimento e a melhora contínua das instituições e dos programas de educação técnico-profissional, no marco de políticas nacionais e de estratégias de caráter federal que integram as particularidades e diversidades regionais.

Otero (2014) divide a reforma educativa na educação técnico-profissional posta em marcha a partir da Lei de ETP e da LEN em três dimensões: político-jurídica, ao estabelecer um marco regulatório da ETP, com institucionalidades, funções, fins e objetivos para ela; econômica, ao estabelecer quantitativo e formas de financiamento da nação; e estratégica, determinando linhas nacionais prioritárias de ação para a melhoria do ensino.

A Lei de ETP tem uma clara preocupação com o desenvolvimento econômico e social do país, alinhado à produção interna, atribuindo à educação técnico-profissional de nível secundário um papel chave para formação de mão de obra e para a diminuição das desigualdades, mediante a inclusão educativa. Ela explicita a intencionalidade política para se investir na educação profissional, garante o financiamento e define o suporte institucional e jurídico e as linhas de ação prioritárias para a articulação nacional. A partir dela e em associação com a LEN, que torna o ensino médio obrigatório, várias resoluções são

⁵⁶ En ese marco, se recuperó la Educación Técnico Profesional con la firme decisión política de dar apoyo a la inclusión permanencia y terminalidad de las trayectorias formativas de los estudiantes, así como su inserción en un nuevo contexto socioprodutivo de país, orientado a la industrialización, el empleo y la justicia social.

⁵⁷ Espero que nunca más se piense que la Argentina puede ser meramente un país de servicios. Dios quiera que las escuelas que conocimos de chicos, que eran de artes y oficios, después escuelas técnicas, que tantas satisfacciones nos dieron a los argentinos, puedan rápidamente ser puestas en marcha.

promulgadas no sentido de garantir a permanência dos adolescentes e jovens neste nível de ensino e na modalidade técnica. Sem a permanência dos estudantes, as políticas de expansão da escolaridade, de formação de mão de obra e de diminuição das desigualdades, por meio da ação das políticas sociais integradas, ficam seriamente comprometidas em suas finalidades. Em que pese ao fenômeno do abandono escolar, destacam-se dois problemas: os efeitos problemáticos sobre a evolução das histórias individuais (educacional, ocupacional e social); e o agravamento dos efeitos patológicos sobre o funcionamento do próprio sistema escolar, trazendo consequências para o sistema econômico e produtivo.

Após essas primeiras legislações, a Lei de ETP e a LEN, outras normativas foram pensadas para regular as dinâmicas dos investimentos postos em marcha neste contexto. Referem-se à reestruturação das escolas técnicas, com a definição de investimentos em infraestrutura, equipamentos, apoio estudantil, formação docente e desenvolvimento tecnológico, fatores que incidem no combate à evasão. Porém, foi no âmbito do apoio e acompanhamento pedagógico dos estudantes que surgiram as resoluções nacionais definindo estratégias específicas para o combate à evasão na escola secundária técnica. Também, foi identificado um programa nacional para a promoção da finalização dos estudos secundários em nível técnico. Outras iniciativas nacionais do período se relacionam ao modo de gestão das políticas e programas, referindo-se a controle, regulação e avaliação. Esses achados serão discutidos na sequência.

A educação técnico-profissional na Argentina inclui as escolas técnicas de nível secundário, as instituições de educação técnico-profissional de nível superior, nas quais se formam os técnicos superiores, e as instituições de formação profissional, em que se oferece a formação continuada para o mundo do trabalho, contemplando 3.080 instituições⁵⁸ em 2015 (ARGENTINA, 2015f).

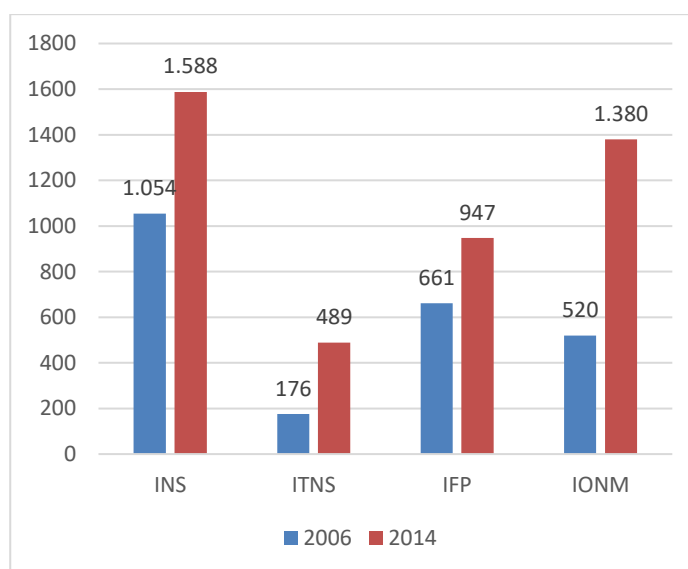
O ensino médio inclui um ciclo básico comum a todas modalidades, de dois ou três anos de duração, dependendo se o sétimo ano da educação básica está localizado no ensino médio ou no primário (o que é uma possibilidade prevista na LEN, como já mencionado), e um ciclo orientado com caráter diversificado, de três anos de duração no ensino comum e de quatro anos de duração no técnico-profissional. Assim, o ensino médio técnico pode ter entre seis ou sete

⁵⁸ São instituições também constantes do *Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional - RFIETP*, de 2015, consideradas de outros níveis e modalidades, mas que ofertam a educação técnico-profissional: de ensino médio comum orientado (137), formação docente (420), educação artística (45), educação especial (234) e educação permanente de jovens e adultos (439) (ARGENTINA, 2015f).

anos de duração, dependendo da localidade. No caso do ensino médio técnico, especifica-se, por meio da Lei de ETP, no mínimo, seis anos de curso.

Entre 2006 e 2014 (Gráf. 1) ocorreu um aumento de 82,7% no número de instituições educativas registradas que ofertam educação técnico-profissional na Argentina (incluindo as de educação técnico-profissional e aquelas que são de outra modalidade, mas ofertam educação técnico-profissional), passando de 1.054 instituições de nível secundário (INS) para 1.588 (aumento de 50%), de 176 instituições técnicas de nível superior (ITNS) para 489 (178% de aumento) , de 661 instituições de formação profissional (IFP) para 947 (43% de aumento) e de 520 instituições consideradas de outros níveis e modalidades (IONM) que ofertam a educação profissional para 1.380 (165% de aumento) (ARGENTINA, 2015b).

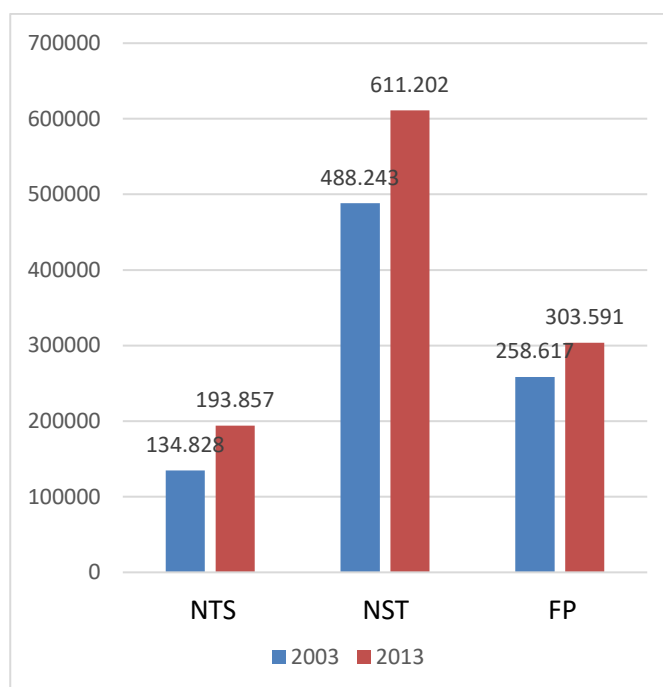
Gráfico 1 - Evolução do registro de instituições de educação técnico-profissional na Argentina entre 2006 e 2014



Fonte: Argentina (2015b).

Segundo o mesmo documento, a evolução das matrículas entre 2003 e 2013 (Gráf. 2) mostra um aumento no número de alunos no nível técnico superior (NTS) (de 134.828 para 193.857, aproximadamente 44% de crescimento), no nível secundário técnico (NST) (de 488.243 para 611.202, aumento de aproximadamente 25%) e na formação profissional (FP) (de 258.617 para 303.591, aumento de aproximadamente 17%).

Gráfico 2 - Evolução das matrículas da educação técnico-profissional na Argentina entre 2003 e 2013



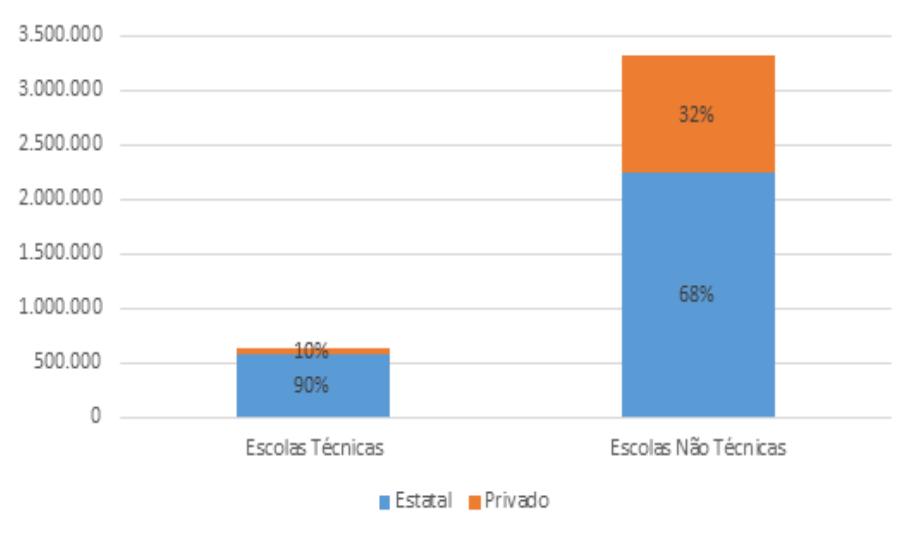
Fonte: Argentina (2015b).

Conforme dados da OCDE⁵⁹, analisando apenas o ensino médio técnico na Argentina, tem-se que o número de matrículas em 2011 em relação com todas as matrículas no ensino médio (15,2) é pequeno se comparado com a média dos países da OCDE (45,7), mas ainda é maior do que no Brasil (14,2). Destaca-se (Gráf. 3) que 90% de todas as escolas secundárias técnicas são estatais na Argentina, sendo que entre as escolas secundarias não técnicas a oferta estatal corresponde a aproximadamente 68%.⁶⁰ Este fator justifica um olhar mais detido na escola pública argentina ao se estudar a evasão escolar, aliado ao aumento dos recursos orçamentários e da ênfase dada nos discursos políticos à educação técnica como forma de inclusão social e de desenvolvimento nacional, que se vêm refletidos em normativas legais e em programas educacionais.

⁵⁹ OCDE 2011 and 2012. *Education GPS: The World of Education at Your Fingers*. Fonte: <http://gpseducation.oecd.org>.

⁶⁰ O maior número de matrículas na secundária técnica de gestão estatal foi justificado pelos gestores entrevistados por ser o investimento em escolas técnicas muito oneroso para ser suportado pelas partes privadas, excetuando casos de grupos empresariais.

Gráfico 3 - Matrículas na secundária na Argentina por modalidade e tipo de oferta, ano de 2015



Nota: “Escolas técnicas” correspondem a instituições de nível secundário constantes, e “escolas não técnicas” a instituições de nível secundário não constantes, no *Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional* – RFIETP em 30/06/2013. Data de coleta: 02/06/2016.

Fonte: *Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación* – Argentina.

A Lei de ETP criou o Fundo de Melhoria Contínua para a Educação Técnico Profissional (*Fondo de Mejora Continua para la Educación Técnico Profesional*), que fixou 0,2% das receitas correntes do setor público do orçamento anual nacional para a educação técnico-profissional, com o propósito de garantir o investimento necessário para a melhoria da qualidade das instituições de educação técnico-profissional, prevendo linhas de ação nacional, sob a forma de Programas Federais e Planos de Melhora.

Na Argentina, ainda que a responsabilidade de gestão da educação de nível secundário, técnica ou não, seja descentralizada, destacam-se, a partir de 2005, as políticas financiadas com recursos nacionais sob responsabilidade do Instituto Nacional de Educação Tecnológica (*Instituto Nacional de Educación Tecnológica*) (INET), do Ministério da Educação, principalmente a operacionalização dos Programas Federais e a avaliação e acompanhamento dos Planos de Melhora Provincial e Institucional baseados em diagnósticos das realidades educativas. Os Planos de Melhora voltam-se para a aplicação em instituições de modalidade técnico-profissional de gestão pública estatal ou privada que se vinculam e se reportam ao ministério de educação das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (*Ciudad Autónoma de Buenos Aires*) (CABA), não conformando uma rede federal de educação técnico-profissional. Os planos de melhora são elaborados pelas jurisdições educativas conforme os delineamentos e as prioridades definidas para a melhoria contínua da qualidade da educação técnico-profissional e avaliados pelo INET.

Maturo (2016) esclarece sobre as diferentes vias de financiamento que surgem com a Lei de ETP:

- Programas Federais elaborados a partir do trabalho conjunto entre o INET e a Comissão Federal de Educação Técnico-Profissional, com o propósito de melhorar a qualidade da modalidade. São aprovados exclusivamente pelo Conselho Federal de Educação.
- Planos de Melhora Provincial elaborados pelas jurisdições educativas no marco das linhas de ação e das prioridades da política educativa provincial, com o propósito de proceder a melhora contínua da qualidade da Educação Técnico Profissional.
- Planos de Melhora Institucional elaborados por cada instituição educativa, a partir de processos de autoavaliação, com o propósito de assegurar que as trajetórias formativas contem com as condições necessárias referentes a instalações e equipamentos, para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os Programas Federais, os Planos de Melhora Provincial e os Planos de Melhora Institucional representaram entre 2006 e 2014, respectivamente, 11,9%, 39,2% e 48,8% de um total de \$5.841.545.106 (ARGENTINA, 2015f). Os Programas Federais e os Planos de Melhora (19.222 Planos Institucionais e Planos Provinciais, entre 2006-2014) seguiam campos programáticos voltados para: atendimento a alunos (ações do campo programático Igualdade de Oportunidades - *Igualdad de Oportunidades*- financiavam inovação pedagógica⁶¹, apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem, ações para favorecer a finalização do curso técnico, ações para o reingresso de estudantes, mochilas técnicas⁶², traslado de estudantes e

⁶¹ As ações de inovações pedagógicas envolvem a realização de encontros/eventos educativos, tais como, as Olimpíadas de Construções e Eletromecânica (*Olimpiadas de Construcciones y Electromecánica*) e os Encontros de Estudantes da Educação Técnica Profissional Educativo Tecnicamente (*Encuentros de Estudiantes de la Educación Técnica Profesional Educativo Técnicamente*). Esses eventos e encontros são considerados como práticas formativas, nas quais os estudantes consolidam, integram e ampliam seus conhecimentos. Também servem como vitrina e como forma de avaliação da educação técnico-profissional porque apresentam as “contribuições da modalidade técnica para o desenvolvimento econômico e social do país.” [“aportes de la modalidad técnica al desarrollo económico y social del país”]. (ARGENTINA, 2015a, p. 2, tradução nossa). Pretende-se que se articulem estudos e o trabalho, a investigação e a produção, a complementação teórico-prática na formação, a formação cidadã, a humanística em geral e a relacionada com campos profissionais específicos” [“estudios y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico-práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística en general y la relacionada con campos profesionales específicos.”] (ARGENTINA, 2015a, p. 2, tradução nossa).

⁶² Conforme Resolução 830/14 do INET (ARGENTINA, 2014e), as Mochilas Técnicas são distribuídas desde 2006 para todos os alunos matriculados, sendo constituídas por ferramentas, materiais e indumentária para a realização das atividades práticas, tudo transportável, de uso individual e sem necessidade de devolução. O INET dita as pautas para as jurisdições formularem o pedido de Mochilas Técnicas nos planos de melhora, variando os

equipamentos para albergues estudantis); formação inicial e contínua de educadores (ações de formação docente e de instrutores e de formação de diretores, sendo encontradas ações direcionadas à capacitação e à atualização didática, tecnológica ou administrativa); entorno formativo (equipamentos e insumos, cooperação com setores científico-tecnológico e produtivos, visitas didáticas, projetos tecnológicos, bibliotecas, condições de segurança, instalações e adequações prediais); tecnologias da informação e comunicação (entrega de 570.000 *netbooks*, por intermédio do *Conectar Igualdad*, administradores de rede e novos equipamentos de informática para as escolas); infraestrutura (novos edifícios⁶³, ampliações e reformas, além de melhorias nas condições de segurança e higiene); oficinas móveis para aulas de campo (estruturas transportáveis para capacitação em diversas especialidades) (ARGENTINA, 2015g). Estas linhas receberam, respectivamente, entre 2006 e 2014, 12,6%, 4%, 7,9%, 42,7%, 23,1%, 9,7% de um montante de \$5.841.545.106, variando a ênfase de investimento em cada ano compreendido no período (ARGENTINA, 2015f). Também se registra no período a construção de 30 novos edifícios de educação técnico-profissional (ARGENTINA, 2015g).

Para a construção das políticas públicas em educação técnico-profissional, a Argentina conta com dois âmbitos permanentes de consulta e de construção de acordos: a Comissão Federal da Educação Técnico-Profissional (*Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional*) e o Conselho Nacional de Educação Trabalho e Produção (*Consejo Nacional de Educación Trabajo y Producción*), conformados por representantes das províncias e da Capital Federal e por segmentos do mercado produtivo, incluindo empresários e sindicatos, que, em conjunto, realizam as propostas formativas, de gestão dos investimentos e de melhoria da qualidade da educação, que são apresentadas ao CFE para sua aprovação.

Como forma de regulação, registro, controle e divulgação, construíram-se, a partir da Lei de ETP, três processos estratégicos gerenciadas pelo INET: homologação dos títulos e certificados a nível nacional; Registro Federal de Instituições de Educação Técnico Profissional (*Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional*) – RFIETP, que se constitui em uma base de dados na qual se inscrevem as instituições de educação técnico-

itens conforme a etapa da formação profissional e se é da área agropecuária, industrial ou de administração e gestão. Em 2014, 9 jurisdições solicitaram planos de melhora para Mochilas Técnicas, sendo 87% para o ciclo básico da secundária, 10% para o ciclo superior da secundária e 3% para a formação profissional (ARGENTINA, 2014e).

⁶³ Apenas quando razões territoriais e ou setoriais justificam a criação de estabelecimentos ou quando condições de funcionamento precário ou restritivo comprometem a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (ARGENTINA, 2012b, p. 12).

profissional, cujo objetivo é favorecer a melhoria dessas instituições e dar garantia pública de que esses estabelecimentos cumprem com os critérios federais de qualidade; e Catálogo Nacional de Títulos e Certificados de Educação Técnico-Profissional (*Catálogo Nacional de Títulos y Certificados de Educación Técnico Profesional*), que informa os interessados nesta modalidade sobre os certificados e títulos de educação técnico-profissional e suas ofertas formativas em todo o país.

A partir da Lei de ETP, foram estruturadas as ofertas formativas em conformidade com os perfis profissionais e aprovadas as carreiras técnicas pelo CFE. A *Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional*, entre 2007 e 2011, instituiu 22 marcos de referência que deveriam ser observados pelas jurisdições para homologação, no âmbito nacional de títulos de técnicos de nível secundário. Os marcos de referência definem o alcance do perfil profissional e a trajetória formativa em termos gerais, científico-tecnológico, técnica específica e de prática profissionalizante. Em 2015, existiam 17.077 Planos de Estudos distintos registrados no mencionado Catálogo Nacional, sendo 2.519 para o nível secundário técnico, 1.041 para o ensino superior técnico e 13.517 de formação profissional, considerados cursos de qualificação (ARGENTINA, 2015f).

O texto da Lei de ETP também contempla, no Capítulo II a vinculação das instituições de ETP com o setor produtivo, por meio de convênios com ONGs, empresas, cooperativas e organismos do Estado com competência para atuar no desenvolvimento científico-tecnológico, tanto nas instalações escolares como nas instalações das instituições conveniadas, ressaltando o caráter formativo para alunos e professores que supervisionam essa prática. Em 2008, foi promulgada a Lei de Estágio Educacional (*Pasantías Educativas*), ou Lei 26.427 (ARGENTINA, 2008c), que ressalta o caráter educativo dos estágios curriculares e aumenta o controle sobre as empresas. A Lei de Estágio Educacional foi fruto dos trabalhos conjuntos da Comissão de Assuntos Trabalhistas e da Comissão de Educação da Câmara de Deputados da Argentina. Dirige-se a maiores de 18 anos, o que acaba por incluir a faixa etária dos alunos do último ano do ensino técnico, mas deixou um vazio legal para os demais anos ao derrogar o Decreto 340/92 (ARGENTINA, 1992), que abria brechas para a precarização do trabalho e a substituição de trabalhadores por estagiários. Em 2011 foi promulgado o Decreto 1374/2011 (ARGENTINA, 2011a) que dava atenção especial à escola secundária, permitindo estágios em instituições produtivas a partir dos 16 anos, mediante autorização dos responsáveis. O Decreto também reforçava o caráter formativo dos estágios e impunha limite ao número de horas por semana, à duração do estágio, à porcentagem de estagiários relativa ao número de funcionários

e ao pagamento de seguro contra riscos. Cabe aclarar que cada província poderia apresentar leis relativas à regulação de estágios complementárias.

Para exemplificar, segundo a Resolução CFE 15/07 (ARGENTINA, 2007), a conformação da carga horária do técnico de nível secundário no setor da construção, citando as normativas nacionais, definia: carga horária mínima de 6.480 horas, formação científico-tecnológica de 1.700 horas, formação técnica específica de 2.000 horas e práticas profissionalizantes equivalentes a 10% do total de horas previstas para a formação técnica específica, não inferior a 200 horas (ARGENTINA, 2007). Historicamente, na Argentina a formação técnica de nível secundário se dá em jornada estendida, de dois turnos, que se alternam entre formação teórica e formação prática.

Também foi desenvolvida no INET a Estratégia Federal de Autoavaliação Institucional (*Estrategia Federal de Autoevaluación Institucional*), em que diretores, docentes e alunos identificavam seus pontos fortes e fracos para o desenvolvimento de seus projetos educativos. Em 2015, a estratégia envolvia 531 escolas, 62.610 alunos e 34.298 docentes (ARGENTINA, 2015g).

A aposta na educação técnico-profissional também redefiniu estratégias dentro do INET, que contou com investimento do Banco Mundial, por intermédio do Sistema de Seguimento de Egressos da Educação Técnico-Profissional de Nível Secundário (*Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario*) – SEGETP. Este consiste na coleta de informações, que hoje dá melhor sustentação para pensar e articular o nível secundário técnico com seus objetivos, seja na perspectiva dos itinerários formativos, seja na inserção no mercado de trabalho.

O primeiro componente do SEGETP foi o Censo Nacional do Último Ano da Educação Técnico Profissional - *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional* (CENUAETP) em 2009, com 44.433 alunos. O CENUAETP teve dois objetivos principais: coletar informações relativas às características demográficas, educativas e ocupacionais e às atividades socioculturais dos futuros egressos das distintas especialidades da educação técnica profissional; confeccionar um diretório de alunos próximos a se formarem, cuja função principal era brindar o marco amostral para o posterior desenvolvimento de investigações por *survey*, analisando a inserção dos egressos recentes e a trajetória cumprida dos anos seguintes (ARGENTINA, 2011e).

O Censo apontou que 90% dos alunos no último ano do ensino médio técnico situavam-se na faixa de 18 a 20 anos e que a grande maioria era composta por homens, totalizando 30.665. Do total de alunos, 25% estavam trabalhando, 13% buscavam trabalho e 60% se encontravam

apenas estudando (ARGENTINA, 2011f). Os alunos que estavam trabalhando e estudando constituíam o grupo com maior distorção idade/série. Nesse grupo, também se encontravam jovens que não viviam com seus pais, sobrevivendo de seu sustento. Por último, a população de estudantes que trabalhavam aumentava entre os imigrantes internos e os imigrantes internacionais. Otero (2014), analisando dados do CENUAETP, destaca que do total de alunos 10.104 (33%) tinham repetido alguma etapa.

Também no marco do SEGETP, durante a primeira parte do ano de 2011 os investigadores realizaram a Pesquisa Nacional de Inserção de Egressos (*Encuesta Nacional de Inserción de Egresados*) – ENIE, na qual contataram com 8.518 jovens que haviam composto a amostra por ocasião do CENUAETP em 2009. A ENIE teve por objetivo principal realizar a caracterização dos jovens que se encontravam cursando o último ano da educação técnico-profissional de nível secundário em 2009, quanto aos aspectos relativos à conclusão da escola média, a inserção laboral e a continuidade de estudos posteriores um ano e meio após o curso do último ano do ensino secundário técnico (MENDOZA; ALVAREZ, 2015). Os pesquisadores encontraram a partir da ENIE 2011: 48,7% estavam trabalhando; 12,8% buscavam emprego; e 27,5% da amostra estavam estudando e trabalhando, sendo a maioria de estratos médios e com trajetórias escolares regulares (TRIANO et al., 2012). Otero (2014) ressalta que este dado contrasta com as altas expectativas dos estudantes levantadas pelo CENUAETP de combinar estudos e trabalho (independente da trajetória escolar e do estrato social).

Em 2013, o INET realizou a terceira etapa do SEGETP, com a Pesquisa Nacional de Trajetória de Egressos (*Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados*), quatro anos depois que os alunos recenseados cursaram o último ano do ensino médio técnico. Foram levantados 4.500 casos tratados na ENIE, revelando questões demográficas, de continuidade de estudos e condições de incorporação ao mercado de trabalho (ARGENTINA, 2015c). Segundo Sosa (2016b), a partir dos dados da amostra coletada na ENIE realizada pelo INET em 2013, em contraste com dados da Encuesta Permanente de Domicílios (*Encuesta Permanente de Hogares*) 2013/3º trimestre, 63% dos egressos de cursos técnicos de nível secundário iniciaram estudos superiores e apenas 51% do conjunto de egressos do ensino médio comum o concluíram. Dos egressos do ensino médio técnico que vão para o ensino superior 70% escolheram carreiras afins à formação técnica e 70% frequentaram instituições de nível universitário.

Mendoza e Alvarez (2015), analisando os dados do SEGETP, apontam que dos alunos de último ano do ensino secundário técnico, 4 de cada 10 não receberam o título por deverem matérias. Depois de quatro anos, esse número caiu para a metade, havendo esses, portanto, prestado seus exames pendentes. O percentual mais alto de não titulação entre os que

terminaram o curso, passados quatro anos, foi o da carreira na área de Construção Civil, apresentando 18,5% de incompletude, sendo que a média é de 13,1%. Os autores apontam também que dentre aqueles que chegaram ao último ano de curso e passados quatro anos, os índices de não titulação aumentaram entre os estudantes com trajetória escolar irregular e descontínua (repetiram algum ano e interromperam algum tempo a escola), apenas 65% conseguiram efetivamente titular-se, contra 72,5% dos que repetiram e nunca interromperam e 90,9% dos que têm trajetórias regulares. Outro fator associado à não titulação analisado pelos autores refere-se ao clima educativo, medido pela escolaridade máxima dos pais: 81,4% dos jovens que chegaram ao último ano, passados quatro anos, com pais com ensino médio incompleto titularam-se, contra 88,4% dos que têm pais com ensino médio completo e 92,7% dos que têm ensino superior ou mais.

O que é necessário ponderar sobre os estudos do SEGETP é que eles trabalham com alunos já no último ano do curso técnico, o que, considerando também as análises de Sosa (2016a) e de Otero (2014) sobre essa amostra, pode indicar maior representação de alunos com trajetórias escolares de sucesso. Para potencializar o estudo, seria necessário ampliar a cobertura para os demais anos do curso técnico, de forma a se aproximar mais da realidade educativa. Na atualidade no INET está se trabalhando no desenvolvimento de um censo envolvendo todos os anos do ensino médio técnico, conforme constatado durante trabalho de campo da presente pesquisa em 2016. O trabalho da equipe de pesquisadores do INET, amplia as possibilidades de suas bases de dados para subsidiar as políticas públicas nacionais dirigidas à área.

Em síntese, como demonstrado na Introdução, estudos da RIMEPES relacionam o problema da evasão escolar à exclusão produtiva e às desigualdades econômicas em um mundo globalizado, às reformas neoliberais em educação, à falta de investimentos financeiros em educação e à inadequação das regulamentações e avaliações existentes para a modalidade técnica.

Esses fatores também estão presentes na contextualização histórica apresentada nesta seção. Percebe-se que a partir de 2005 o Estado argentino retomou parcialmente o papel de indutor de políticas públicas para a educação técnico-profissional, por meio do financiamento, da definição de normativas e programas nacionais, em articulação com representantes da sociedade civil, mantendo ou aprimorando os mecanismos de controle, do monitoramento e da avaliação das políticas. O quadro encontrado, no entanto, não é o de uma única voz contra ao neoliberalismo, senão de articulações de sentidos e de discursos heterogêneos que se misturam, sobrepõem-se e se sedimentam. As ações encontradas representam rupturas e continuidades das políticas neoliberais que terão impactos nas trajetórias educativas na secundária técnica.

Uma questão que se apresenta de fundo no recorrido histórico analisado é a organização do sistema escolar argentino, desde sua fundação, com objetivo de atender aos desígnios do capital pelo domínio das massas trabalhadoras para a constituição dos sentidos de nação, para a capacitação da mão de obra em função do desenvolvimento econômico industrial e para a construção de competências e habilidades em um mundo globalizado e de Estado mínimo. Por fim, alinhada à uma análise das contradições presentes no Estado e nas políticas públicas como representativas das lutas por hegemonia, considera-se que, em que pese a maior democratização das políticas para educação e educação profissional da última década, a secundária técnica permanece apresentando elevado nível de não titulação e constituída em modalidade separada do sistema de ensino em geral, com menor incidência sobre a população, e em atendimento à demanda empresarial e à estrutura de mercado, como fruto de lutas internas e externas ao Estado argentino.

2.2 Contexto brasileiro

Apresenta-se, a seguir, o contexto histórico das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil, com ênfase no ensino médio técnico. Analisam-se os sentidos atribuídos à educação profissional desde o início do século XX até os dias atuais, passando pelas políticas nacional desenvolvimentistas, a redemocratização do país, as políticas neoliberais e os recentes investimentos na educação profissional, tentando identificar os signos de mudanças e de continuidades.

2.2.1 Breve histórico da educação profissional

No Brasil, a escravidão dos negros foi um dos marcos iniciais condicionantes da formação para o trabalho (WOLLINGER, 2016).

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada com a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 4).

Para Moraes (2016, p. 68), em sociedades nas quais o trabalho é visto com repulsa a educação profissional é uma instituição enfraquecida: “Uma cultura fundada na valorização do

trabalho, que exalta a educação profissional, ainda que voltada aos mais pobres, é bastante diferente de outra fundada sobre as bases do escravismo, de horror à atividade produtiva, e de nenhuma formação aos mais pobres” (MORAES, 2016, p. 72).

Na orquestrada oposição entre o mundo do trabalho e o mundo das ideias (DORE, 2000), reforça-se a divisão entre a escola do saber e a escola do fazer, chegando a primeira às elites dirigentes e a segunda às classes operárias subalternas.

A aprendizagem de uma profissão nem sempre se realizou em uma instituição específica como a escola moderna que conhecemos. O ensino das profissões data da época em que o artesanato era a base da indústria: nas oficinas, os mestres ensinavam seus ofícios de geração a geração. Conforme Dore (1999a), a expansão da grande indústria se apropria desses saberes, os fragmenta e os simplifica, tornando-os mais acessíveis aos trabalhadores. O ensino de profissões deixa de ser particularista e se universaliza. Sai das oficinas para a escola, por exemplo, as escolas politécnicas e as agrônômicas, na Inglaterra, e as profissionalizantes, na França. Essas escolas, construídas por filantropos, dirigiam-se aos filhos dos trabalhadores, utilizando metodologia que combina o teórico (formação básica na área tecnológica) e o ensino prático (manipulação dos instrumentos de todos os ramos da indústria) (DORE, 1999a).

Da oficina dos artesãos para o ensino de ofícios na escola, mas ainda em conexão com a metodologia da imitativa dos mais experientes, fabricavam-se produtos para o comércio e se pagavam aos operários, que estudavam e trabalhavam. Assim, vivia-se uma ambivalência; meio escola e meio oficina, nem bem ensinando, nem bem pagando aos trabalhadores. Depois, na Suécia, surgiu uma metodologia para didatizar o ensino das profissões: “decompôs as diferentes etapas de execução de vários ofícios, delas extraindo seus princípios científicos e simplificando-as em determinados paradigmas operacionais” (DORE, 1999a, p. 110). Ocorre a formulação de princípios gerais para fundamentar o ensino de diversos ofícios, a desespecialização, ou politecnia, e uma formação de caráter geral superando a habilidade específica, de tipo artesanal. A politecnia, o aprender muitas técnicas, surgiria, então, historicamente, no momento de desespecialização das atividades técnicas da produção artesanal com os filantropos, sendo apropriado o pensamento por diversas correntes (DORE, 1999c). Para a autora, foi nesse momento que a questão do trabalho se expandiu e se elaborou a “Escola Nova”, ou “Escola Ativa”. O escolanovismo foi um movimento intelectual de reorganização da escola do final do século XIX, no contexto de alargamento do Estado. No Estado ampliado, há o controle do processo de ampliação da democracia pela educação das massas, não só pela repressão. Assim, as concessões de “acesso ao saber” e de conexão do ensino geral ao trabalho produtivo (reivindicação socialista) visavam sufocar o movimento operário para manter a

dominação burguesa como força diretiva na sociedade. Foi nesse contexto que surgiu a escola nova como projeto de hegemonia ética e política da classe burguesa. A preparação para a cidadania é central nesse propósito, partindo do princípio de que a obediência às leis civis e estatais do capitalismo deveria ser orientada pela escola, conformando-se ao status que considera o trabalho como atividade para a formação intelectual e moral. Na Escola Nova, têm-se os elementos do trabalho e da educação democrática, pública e única, unindo mãos e mentes. Porém: as escolas profissionalizantes são encaixadas em um sistema paralelo e diferenciado, que aprofunda a dualidade da organização escolar.

Essas escolas dos filantropos também inspiram a esquerda socialista, para Dore (1999c), por sua dimensão, que unifica o ensino geral e o técnico. Marx as via, após crítica inicial, como um método que permitia produzir homens plenos, por meio da adoção de ensino teórico e prático combinados. Para Marx, a educação abrangeria três dimensões: intelectual, corporal e politécnica. Esta última refere-se aos princípios gerais e científicos de todos os processos de produção associados a uma educação tecnológica (DORE, 1999c). Ressalta-se que o ensino geral é complemento indispensável à formação politécnica (DORE, 1999c). Mas, sendo a sociedade civil que Marx vivia gelatinosa, não organizada e, portanto, não vendo a escola como trincheira de luta pelo consenso, ele considerava que essa formação não seria para todos, e sim para a classe operária. Já no contexto da Revolução Soviética, a Escola Nova, ao enfatizar o trabalho, chama a atenção e, retomando a politécnica de Marx, será a escola única do trabalho, unindo a formação geral (intelectual) e politécnica, mas que acaba se reduzindo à atividade industrial imediata, concebida como escola da classe operária. Tal visão economicista do marxismo - que por meio das traduções e escritos do italiano marxista Mario Manacorda, difusor do regime soviético de ensino para o restante do mundo ocidental - será transferida ao entendimento da filosofia gramsciana e irá se difundir entre os estudiosos brasileiros durante a segunda metade do século XX (DORE, 2004b). Já a Escola Nova se apresenta, ainda que ideologicamente, como para todos e assume a direção dos discursos educacionais nas mãos da nova burguesia industrial, em um contexto de Estado ampliado.

Na história da educação no Brasil, a construção de um sistema de ensino público estatal data de princípio do século XX. É considerado o marco inicial oficial do sistema de ensino profissional no Brasil, a promulgação do decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), pelo presidente Nilo Peçanha (junho de 1909 a novembro de 1910), que criou 19 escolas

de aprendizes artífices, distribuídas a cada capital.⁶⁴ O decreto assinalava essas escolas como dirigidas aos desvalidos da sorte, filhos de operários entre 10 e 13 anos, com o intuito de ocupar o tempo livre, evitando a marginalidade e a ociosidade. Seriam estruturas fabris travestidas de escola, um lugar onde se negava a educação aos pobres e os transformavam em instrumentos da burguesia para a geração da mais-valia (CUNHA, 2000b). Para Dore (1999a, p. 112), essas escolas tinham “feitio filantropo e assistencialista, baseando-se num conceito do trabalho como elemento para regenerar aqueles que eram cultural e socialmente marginalizados”. Os produtos nelas fabricados eram sua renda, da qual parte era destinada aos mestres e aos alunos.

As escolas de aprendizes e artífices eram tuteladas pelos Ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio. A educação só foi contemplada como um Ministério após 1930, com Getúlio Vargas. Ainda assim, tratava-a de forma conjunta com a saúde no Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Em 1953, foi transformado em Ministério da Educação e Cultura (MEC) e somente após 1985 passou a ser denominado exclusivamente “Ministério da Educação”, mantida a sigla MEC.

Nos anos de 1930 crescia a força da indústria, passando a economia do modelo agroexportador para o urbano industrial⁶⁵ (DORE, 1983). Esse movimento deu lugar a outro marco da história da educação profissional no Brasil: sua presença nos planos de desenvolvimento econômico da era Vargas (1930-1945), que propunham formar profissionais de nível médio capazes de atender a uma expansão econômica, tanto na área industrial quanto na de serviços. Adotava-se o modelo nacional desenvolvimentista, que buscava criar uma indústria nacional de base, em face da crise da bolsa de New York de 1929 e da crise do café no Brasil. É nesse período que a educação profissional passou a ser percebida também como preparação de mão de obra, e não só como assistencialista, embora ainda mais comumente destinada às classes menos favorecidas.

O Governo Provisório de Vargas (1930-1937), caracterizou-se por medidas centralizadoras: suspendeu a Constituição de 1891⁶⁶, fechou o Congresso Nacional, as Assembleias Estaduais e as Câmaras Municipais, extinguiu os partidos políticos e ministros da

⁶⁴ Exceto Porto Alegre e Rio de Janeiro que tinham, respectivamente, a Escola Parobé e três escolas deste tipo, estas últimas criadas quando o presidente Nilo Peçanha era governador, em 1906.

⁶⁵ Conforme Augusto Silva (2013), havia em 1907, 3.258 indústrias no Brasil e em 1920, 13.336 indústrias, criando tensão social e política na Primeira República. No entanto, a burguesia industrial, como força potencialmente progressista no final dos anos de 1920 e início dos anos de 1930, mostrou-se econômica e politicamente fraca. Por falta de hegemonia, foi forçada, com a Revolução de 1930, a dividir o poder com a burguesia agrária conservadora (DORE, 1983). A Revolução de 1930 foi um movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930.

⁶⁶ Por meio da primeira carta constitucional do Brasil República, instaurou-se o presidencialismo, introduziu-se o federalismo e aboliu-se a religião Católica como religião oficial do Estado, separando-os.

confiança de Vargas eram nomeados para atuar como interventores nos Estados. Todavia, ao mesmo tempo, modernizou o país, criou legislação sindical e de proteção ao trabalho. A modernização promovida era conservadora, “pelo alto”, sem a participação popular nas decisões políticas (DORE, 1983). No âmbito educacional, Francisco Campos (1891 – 1968) assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde e promoveu a ampla reforma. Até então, o País não contava com um sistema nacional de ensino, mas com sistemas estaduais, sem articulação. Com a Reforma Francisco Campos, instituída em 1931, o governo Vargas organizou o ensino secundário, agora dividido entre dois ciclos, o um fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos, cuja conclusão era considerada exigência para a entrada no superior, sem relação com a educação profissional, permanecendo esta como espaço para a formação da força de trabalho, mantendo seu caráter de “conformação dos sujeitos” (AMORIM, 2013). Segundo Augusto Silva (2013), Francisco Campos iniciou a organização da estrutura escolar no Brasil a partir de 1931, por meio de seis decretos federais, com objetivo de separar e consolidar o ensino de nível médio propedêutico. Os poucos cursos técnicos eram terminais e não ofereciam progressão ao nível superior. Tratava-se, pois, de uma reforma elitista e nacionalista, ao estilo da organização política de Getúlio Vargas.

Na integração das “escolas do trabalho” ao sistema regular de ensino, exerceu papel fundamental o Manifesto dos Pioneiros da Educação. O Manifesto da Reconstrução Educacional (1932) foi assinado, dentre outros, por Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974), conhecidos como “Pioneiros da Educação”, ou “Pioneiros da Escola Nova”, porque seus princípios fundavam-se no modelo da Escola Nova, “a escola única, pública, comum, obrigatória e gratuita”, que irá inspirar a Constituição liberal, laica e cidadã de 1934 (DORE, 1999b, p. 1). De outro lado, também nos anos de 1930, encontram-se os intelectuais católicos, que, desejosos de recuperar a influência da Igreja sobre o Estado, alinharam-se à oligarquia conservadora, defendendo tanto a volta do ensino religioso nas escolas públicas como os interesses das escolas privadas, avocando o direito de todos à opção de um ensino religioso. Para a autora, nesse embate os pioneiros representavam o mais progressista dos projetos educacionais em disputa, criticando o conservadorismo da escola oligárquica, elitista, e divulgando a necessidade de democratizar a escola, cabendo ao Estado subsidiar seu funcionamento. Porém, estes eram, ao mesmo tempo, duais, ao pretenderem manter a divisão da sociedade entre dirigentes e dirigidos. Para Dore (1999a), os escolanovistas defendiam um ensino para educar as mãos, o profissional, e a mente, o secundário. Porém, defendiam também os testes psicológicos utilizados para identificar as elites culturais e o pessoal técnico, o que ocultava divisões culturais e reinstalava a dualidade entre a formação de

quadros técnico-científicos e de quadros instrumentais destinados a funções práticas imediatas do processo produtivo (CARVALHO, 2007). Dessa forma, a proposta dos pioneiros albergava avanços progressistas, mas também profundas contradições. Para Dore (1983), isso se explica pela própria concepção de trabalho existente no movimento internacional da Escola Nova: o vínculo à atividade trabalho e à participação ativa subordinados à classe dominante, representando a rearticulação da hegemonia dos grupos tradicionais dominantes e o não fortalecimento dos ideais operários.

Assim, procuraram democratizar o acesso à escola, vincular os conteúdos do ensino ao trabalho produtivo e afirmar a participação ativa do aluno no processo educacional. Não tinham com isso, o intuito de fortalecer os ideais operários e sim de subordiná-los à orientação dominante (DORE, 1999b, p. 4).

Para Dore (1999b, p. 5), a Constituição de 1934, assim como a expansão da escola durante todo o Estado Novo (1937 – 1945), será o reflexo desses embates entre intelectuais católicos e escolanovistas: “Enquanto o Estado se encarregou de ampliar as escolas técnicas, as organizações privadas cuidaram de assumir a educação geral, acadêmica e propedêutica”.

A Constituição de 1934 durou apenas até 1937, com a proclamação do Estado Novo e a promulgação de nova Constituição, de caráter autoritário e centralizador, em face do crescente fortalecimento de ideias comunistas no País. Para Dore (1999a), a ausência de um empresariado nacional forte levou à intervenção do Estado, para garantir a industrialização nos anos de 1930. A Constituição de 1937 foi a primeira Constituição a abordar o ensino profissional em específico, colocando-o como dever do Estado, a ser ofertado em colaboração com indústrias e sindicatos, para filhos de operários e associados. Mas a organização desse ensino ainda permaneceu paralela ao ensino secundário. Nos anos de 1940, tem-se lugar a normativa que estabelece o ensino profissionalizante como parte do nível médio, constituindo-se como uma modalidade. No entanto, sobressaía no conjunto de normativas legais da Reforma Capanema⁶⁷, primeiro instrumento normativo federal que sistematizou o ensino técnico no País, seu caráter dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, da modalidade ensino profissional, destinado ao povo conduzido, e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior (SAVIANI, 2008). Alunos do secundário profissionalizante só poderiam prestar exames de seleção para cursos superiores

⁶⁷ Trata-se das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que reorganizaram o ensino no País. O ensino secundário tinha por fim formar os quadros dirigentes; o ensino agrícola, o setor primário; o ensino industrial, o setor secundário; o ensino comercial, o setor terciário; e o ensino normal, os docentes do ensino primário.

dentro das áreas que haviam feito o técnico. É nesse conjunto de leis dos anos de 1940 que se transformam as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas Federais (AUGUSTO SILVA, 2013).

Nos anos de 1940, também teve início o que é hoje o “Sistema S”, como um sistema privado, gerenciado pelo setor patronal, de formação da força de trabalho ligado às demandas produtivas, para atender ao processo de desenvolvimento do País na era Vargas, com subvenção e tutoria estatais. Na atualidade, o Sistema S compõe-se por nove instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem no Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). Todas recebem repasses de receitas proveniente de impostos para fins de capacitação e formação da mão de obra.⁶⁸

Conclui-se que de 1930 a 1945 reforçou-se a divisão entre trabalho manual e intelectual.

A partir de então, o ensino profissional passou a atuar no nível médio e foi assumindo especificidades próprias e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional que então estava se organizando. Entretanto, enquanto foi mantida a ideia de que o ensino secundário formaria a elite dirigente do país, o ensino técnico continuava com a finalidade de preparar trabalhadores. Assim, por suas características e seus objetivos, o ensino profissional foi diferenciado do ensino médio acadêmico e propedêutico (DORE, 1999a, p. 112).

Para Dore (1983), a partir da queda do Estado Novo, da Constituição de 1946 e dos projetos para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), reavivou-se a disputa entre escola pública e escola privada (leigas e confessionais, sob a liderança da Igreja Católica). Os adeptos da escola pública lançaram em 1959 o “Manifesto Mais uma Vez Convocados”, citando-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Nelson Werneck Sodré e Álvaro Vieira Pinto. Apesar de posições distintas entre eles, em comum: defendiam a escola pública; tinham leituras duais da sociedade brasileira dividida entre o campo atrasado e a cidade desenvolvida⁶⁹; e percebiam a

⁶⁸ Apesar de ter gestão privada, ligada à Confederação Nacional das Indústrias, e cursos pagos, alguns cursos são gratuitos no Sistema S, porque contam com subsídios de programas sociais, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ou estão no âmbito do Acordo de Gratuidade (que determina que 60% da referida receita destinada ao Sistema S seja usada para subsidiar a capacitação gratuita) (AUGUSTO SILVA, 2013).

⁶⁹ Segundo Castioni (2012), entre 1930 e 1980 o Brasil movimentou 40 milhões de pessoas do campo para a cidade.

tensão entre um setor tradicional e outro em modernização, este último identificado com a burguesia industrial nacional. A escola privada, para esses intelectuais, estava associada às classes tradicionais, e por isso ao atraso. Para Dore (1983), a Escola Nova se apresentava novamente como expressão da política educacional dos países desenvolvidos e como uma estratégia de luta contra o subdesenvolvimento, albergando em si um posicionamento de conformação de sujeitos à ordem dominante burguesa, mais do que um projeto revolucionário próprio da classe operária.

O surgimento do desenvolvimentismo nos meios intelectuais e políticos da América Latina data de meados do século XX, com o propósito de superar a posição de país subdesenvolvido para país desenvolvido, defendido pelos intelectuais do nacional desenvolvimentismo, rompendo com o pensamento que impunha, com base nas teorias das vantagens absolutas, a vocação nacional única para a agricultura. Os intelectuais desse movimento passaram a promover o papel do Estado nacional, com vista à superação do subdesenvolvimento, estimulando um ciclo de industrialização com forte incentivo à massificação da escolarização, como forma de promover a elevação do capital humano na sociedade, em função da maior produtividade nacional (REIS JUNIOR, 2017). Tornou-se referência dessa corrente o projeto nacional industrial desenvolvimentista, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. Tinha por objetivo promover o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, para analisar criticamente a realidade brasileira e incrementar o desenvolvimento nacional. O grupo vinculado ao ISEB, conhecido como “isebianos históricos”, era composto por intelectuais como: Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. Franco (1985) critica os ideais nacionalistas industriais desenvolvimentistas do ISEB, apontando-os como um projeto autoritário e conservador, em que o trabalho era considerado condição que dignificava o homem⁷⁰, mas subestimavam seu potencial revolucionário. Para o autor, propunham apenas a mudança, como classe dirigente, das mãos da burguesia latifundiária para as da burguesia industrial. Nessa análise, os isebianos negavam a luta de classes, em favor de um projeto ideal unificado de

⁷⁰ Grinspun (2001), inspirada em Álvaro Vieira Pinto, define a técnica como forma de humanização. O homem, ao modificar a natureza por meio da técnica, também se modifica. O ser humano é o único capaz de criar relações sociais de produção, forças produtivas e meios de produção. Os homens, por meio da reflexão sobre a técnica, explicam o que fazem e explicam a si mesmos por que o fazem. Com a técnica, o homem se define como homem, capaz de projetar e construir para modificar a natureza. Entendida a técnica desta forma, a educação profissional torna-se um processo de humanização na relação homem com homem, que vem por meio das relações sociais produtivas (GRINSPUN, 2001, p. 29).

Brasil. Toledo (1998), de outro lado, irá criticar que o nacional desenvolvimentismo não se sustenta porque a burguesia industrial brasileira estava associada e subordinada ao capital estrangeiro, atendendo aos desígnios deste, e não a um projeto de desenvolvimento puramente nacional. Nesse sentido, os isebianos negavam a luta de classes em favor de um projeto ideal unificado de Brasil (LAMOUNIER, 1978; BRESSER-PEREIRA, 2005). Para Leite (1969), o nacionalismo do ISEB o desconectava do fazer científico, tornando-se instrumento de difusão de uma ideologia, transvestida de fórmula científica, que trabalhava em função da conscientização das massas em favor da constituição da burguesia industrial como classe política e econômica dominante (MARINHO, 1986). Porém, como relata Sodré (1992) ao destacar o posicionamento de liberais assumidos como Roberto Campos (membro do governo Juscelino Kubitschek e presente também no Golpe de 1964) e em linha contrária Jaguaribe, ex-membro do Partido Comunista do Brasil (PCB), os sentidos do nacionalismo à época eram diversos e os isebianos históricos estavam longe de representar um bloco monolítico, albergando disputas internas que, somadas ao golpe de 1964, levaram a sua precoce extinção neste mesmo ano.

No embate de forças pela escola pública e privada, foi aprovada em 1961 a lei que fixava as diretrizes e bases da educação nacional: Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961). Ela estabelecia a equivalência dos cursos do segundo ciclo do ensino médio (colegial – de formação geral-, normal – magistério-, técnico industrial, técnico comercial e técnico agrícola), permitindo o acesso a cursos superiores, todavia, na prática continuavam a existir dois tipos de ensino, com públicos diferenciados. Segundo Augusto Silva (2013), a organização se manteve, com ensino pré-primário, ensino primário e ensino médio, dividido em ginásial (com quatro anos de duração) e segundo ciclo do ensino médio conforme a modalidade (o colegial tinha duração de três anos). Apesar de a equivalência entre os cursos do ensino médio ser uma bandeira dos liberais, para Dore (1999b) com a LDBN de 1961 (BRASIL, 1961) os interesses privados também foram contemplados, já que nos cursos profissionalizantes de nível médio expandiu-se de modo mais significativo a iniciativa privada, mediante a oferta de cursos noturnos e de baixa qualidade. E, ainda, mesmo com a equivalência dos cursos de ensino médio, os exames de seleção vetavam a entrada nos cursos superiores. Dessa forma, não se viu alterada a dimensão discriminadora e elitista do ensino.

Segundo Dore (1999b), o modelo de acumulação industrial brasileiro de Juscelino Kubitschek⁷¹ (1956-1961) favorecia o grande capital estrangeiro, porém o aumento de lucratividade desejado por estes era incompatível com a política populista vivida nestes anos, a qual abria pequenas concessões aos movimentos populares. Em 1964, ocorreu o golpe de Estado, com apoio da burguesia nacional, da classe média e dos militares, fruto do embate entre a expansão do capital monopolista, excludente e impopular, e a política populista. O golpe trouxe o aumento da repressão, a aceleração do crescimento e a modernização dos setores econômicos estratégicos, garantindo a inserção da economia brasileira no quadro do capitalismo monopolista.

Ainda nos anos de 1960, diversificou-se a oferta dos cursos superiores, incluindo de curta duração na área de formação de tecnólogos, segundo o MEC era para atender às necessidades da própria dinâmica de desenvolvimento regional. Para Dore (1983), esses cursos de curta duração surgiram no contexto de reorganização da escola enquanto instância da superestrutura, no sentido de reproduzir a nova ordem econômica, social e política, que se consolidava nos anos de 1960. Constituiu-se um sistema técnico de educação, que vai da escola básica até o nível superior (DORE, 1983), o qual reproduzia a dualidade presente no ensino secundário no ensino superior, destinando os cursos tecnólogos para a formação de mão de obra na classe trabalhadora, mantendo-a como classe dirigida, e conservando os cursos universitários para a formação de dirigentes.

Durante a ditadura por meio dos Atos Inconstitucionais, em especial o AI5, de 1968, recrudescceu-se a perseguição à esquerda política, já afastada quando da promulgação da Constituição de 1967. No período militar, também aconteceu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixava as diretrizes e as bases para o ensino, inspirada na teoria do capital humano, que creditava à educação o poder de garantir a ascensão individual e o desenvolvimento das nações. Sua criação foi assessorada pela Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*) – USAID (AUGUSTO SILVA, 2013). A promulgação da Lei 5.692 (BRASIL, 1971), em um clima crescente de demanda por melhores níveis de educação, tornou compulsória a educação profissional de forma integrada ao ensino secundário, atribuindo ao segundo grau um caráter unificado de formação profissional. A lei também hierarquizou em: ensino de primeiro grau de

⁷¹ O Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, baseado em uma estratégia governamental, visava ao desenvolvimento da indústria, especialmente automobilística, e à chegada de empresas multinacionais, tendo como sócios minoritários o Estado e o capital nacional. Já o segundo Plano Nacional de Desenvolvimento visava a indústria petroquímica e ao Brasil Potência de meados de 1970 (CASTIONI, 2012). Juscelino Kubitschek (JK) foi presidente do Brasil entre 1956 e 1961.

oito anos iniciais de estudo, ensino de segundo grau, referente ao ensino médio, e ensino de terceiro grau, referente ao superior. Para Augusto Silva (2013), o governo militar via o ensino médio unificado pelo capital e sua necessidade de trabalho qualificado, e não um ensino médio voltado para a elevação cultural das classes subalternas. Argumenta Dore (1999b, p. 12): “Pretendia, com a profissionalização da escola média, tornar o ensino universitário mais seletivo, dele afastando um grande número de candidatos que, obtendo uma qualificação profissional, estaria formalmente apto a ingressar na atividade produtiva”.

Essa medida encontrou grande resistência por parte de alunos, donos de escolas e outros empresários, porque a qualidade do ensino ofertado não garantia uma sólida formação geral nem uma profissionalização adequada. Esse quadro culminou com a extinção, em 1982, da obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau, ocorrendo a substituição da “qualificação para o trabalho” pela “preparação para o trabalho”, conforme a Lei 7044/82 (BRASIL, 1982).

Para Dore (1983), a profissionalização compulsória visava afastar as camadas populares das universidades, bem como recriar os cursos de tecnólogos da década anterior, engendrando, dessa forma, aos poucos, um discurso que procurava justificar a substituição do ensino superior acadêmico, clássico, por um bloco paralelo de formação técnica para o mercado de trabalho, com carreiras curtas, criadas a partir da fragmentação dos cursos tradicionais e com caráter técnico-operacional em detrimento de outros conhecimentos de formação geral, desarticulando o ensino médio profissional da universidade, estratégia que seria novamente adotada nos anos de 1990.

A reabertura da sociedade civil brasileira, a partir de 1974, de forma “lenta” e “gradual”, trouxe de volta os exilados políticos dos anos da ditadura. Eles, conforme Dore (1999b), iniciaram um processo de ruptura da visão dualista dominante nos anos de 1950 e de 1960, que dividia o Brasil em dois: o campo-rural-subdesenvolvido e a cidade-industrial-desenvolvida. Demonstravam com isso que ambas as realidades eram pares de um mesmo processo de acumulação capitalista no Brasil. A participação das massas nos mecanismos de condução da política nacional, por intermédio das organizações da sociedade civil (por exemplo, sindicato, partido e escola), passou a constituir verdadeiras trincheiras de disputas políticas para a manutenção ou ruptura da ordem social dominante.

Nesse cenário, contando com a participação da sociedade civil, a Constituição de 1988 foi promulgada. Era um contexto de restauração democrática, com avanços sociais significativos, que propagavam o direito à educação e a oferta gratuita de ensino público em

todos os níveis, com garantia de orçamento proveniente da União, dos estados e dos municípios, sendo o ensino médio de responsabilidade dos governos estaduais.

A pesar de gestado, ainda nos anos da redemocratização do Brasil como uma primeira proposta sistematizada a partir de debates intensos com entidades da sociedade civil (ANDES, CNTE, UNE, CUT, FASUBRA, SBPC⁷², dentre outras ligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), o projeto da LDB que chegou ao Congresso nos anos de 1990 encontrou um cenário bem diferente da promulgação da Constituição. Por exemplo, recebeu 1.263 ementas e 60% dos constituintes em 1990 não foram reeleitos, contexto que limitou seus alcances. Por exemplo, o ensino médio não seria universalizado ainda.

O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992, quando de seu *impeachment*) foi marcado pelo discurso de inserção do Brasil na dinâmica do mercado internacional, vinculada à mundialização do capital, e pela intermediação dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. Várias medidas foram tomadas desde então, como: abertura da economia ao mercado externo, privatizações, desregulamentação do trabalho, reforma do Estado e adoção dos princípios do Estado mínimo. Para Dore (1999b), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996a), deu-se sob influência do Banco Mundial, que favoreceu as condições institucionais para implementação de suas diretrizes para a educação.

A partir da Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996a), e do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997a), que reformava a educação profissional na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (presidente do Brasil de 1995 a 2003), a formação profissional continuou articulada com o ensino médio, mas não mais de forma integrada, podendo ser também modalidade do ensino superior na área tecnológica ou cursos de qualificação profissional, sem a exigência de escolarização, os chamados “cursos de nível básico”. Estabelecia-se, assim, a separação da educação profissional do ensino médio, permitindo suas articulações de forma concomitante, o que proporcionava habilitação profissional a alunos matriculados no ensino médio, ou na forma de educação continuada, o chamado “pós-médio” ou “sequencial”, destinado a egressos do ensino médio. A redação da norma impede a formação técnica integrada ao ensino médio, significando a obrigatoriedade da independência entre o ensino técnico e o ensino médio e impondo restrições à organização dos currículos escolares.

⁷² Respectivamente, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, União Nacional dos Estudantes, Central Única dos Trabalhadores, Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

A Lei 8.948/94 (BRASIL, 1994) instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, composto pela oferta de educação profissional nas diferentes redes públicas e privadas, em paralelo ao Sistema Nacional de Educação. Alegava a necessidade desse Sistema para a participação competitiva do País na produção e comércio internacionais e que isso somente seria possível se contemplada a iniciativa privada. A existência de dois sistemas nacionais de ensino em paralelo - um que leva à formação geral e outro à formação técnica para o trabalho - reforçava a dualidade da estrutura educacional. Por meio da Lei 9.649/98 (BRASIL, 1998) fica ainda mais claro que o fortalecimento do sistema nacional de educação profissional, não seria por meio do financiamento da União à uma rede de ensino própria, pública e para todos. Por meio da Lei 9.649/98, o Governo Federal se descomprometeu, parcialmente, em financiar a educação profissional em sua rede pública de escolas, determinando que qualquer expansão ocorresse somente se em parceria com os estados, municípios ou iniciativas privadas.⁷³ O modelo das escolas técnicas federais, articulando formação geral e básica, considerado de qualidade até os dias atuais⁷⁴, foi relegado em função de um outro modelo, supostamente mais conectado ao mundo produtivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) tinha por base, em 1999 (BRASIL, 1999), a matriz curricular por competências, modelo defendido pelos organismos mundiais, como o Banco Mundial, para a nova economia do conhecimento, que, assim como na Argentina, foi absorvida em nível interno no Brasil (Ferreira, 2012). As diretrizes se fundamentavam no modelo por competências, e não mais nas tradicionais disciplinas, descolando a formação profissional da escolaridade, servindo aos interesses do mercado e desqualificando os trabalhadores, transferindo a eles a responsabilidade pela sua formação e emprego e desonerando o capital. O documento *Políticas e resultados 1995-2002. A Reforma da Educação Profissional. Ministério da Educação*, publicado em dezembro de 2002 (BRASIL, 2002), defendia que a partir dos anos de 1980 a revolução tecnológica industrial provocou mudanças profundas nos processos produtivos, exigindo uma formação flexível. O texto também critica o

⁷³ Ademais, diversas escolas técnicas federais e outras escolas agrotécnicas federais foram transformadas em CEFETs no período de 1999 a 2002, possibilitando a oferta de cursos superiores, como o tecnólogo, tirando o foco dessas instituições federais de educação profissional do ensino médio técnico e proporcionando uma saída não universitária.

⁷⁴ TCU (2012f) e Silva Filho e Moraes (2017) destacam o elevado desempenho dos alunos do ensino médio técnico da RFEPT no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM, criado em 1998, é a única avaliação nacional relativa ao ensino médio. Procura medir o desempenho de estudantes ao final do curso. Não é um exame de caráter obrigatório para as escolas privadas, mas é a porta de entrada para as instituições superiores públicas desde 2009. Também se apresenta como uma possibilidade de certificação de ensino médio.

modelo de educação oferecido pelos CEFETs como sendo elitista, tendo em vista os “vestibulinhos”, que são provas aplicadas para permitir o acesso ao ensino técnico de nível médio na RFEPT, distanciando-se, assim, da realidade do sistema produtivo e das camadas populares de trabalhadores. A formação dada pelas instituições federais voltadas para o ensino médio técnico seria, nessa visão, uma desvirtuação do papel de formar técnicos, tornando-se um preparatório para o acesso às universidades públicas. O documento defendia a reforma como maneira de diversificar a educação profissional, com novas ofertas de ensino pós-médio abertas a todos.

A crítica aos CEFETs no documento de 2002 (BRASIL, 2002) também está presente nos argumentos de Castro (1994; 2008; 2011) para desqualificar a educação profissional no Brasil, na defesa das medidas recomendadas pelo Banco Mundial, avaliando-a como (DORE, 1999a):

- a) O fato de os alunos realizarem provas de conhecimento para terem acesso às escolas técnicas federais faz com que se selecionem apenas os alunos que fizeram um bom ensino fundamental em escolas particulares.
- b) As escolas técnicas federais têm um alto custo.
- c) A formação dada nas escolas técnicas federais é tecnicamente defasada, por não se conectar diretamente com a demanda do setor empresarial.
- d) As escolas técnicas federais preparam para o ensino superior, e não para o mundo do trabalho, dado que seus alunos conseguem passar nas provas de entrada das universidades, os vestibulares.

As recomendações acima giram em torno da necessidade de diminuir os custos dessas escolas, voltando-as para a classe trabalhadora e desviando esta do ensino superior universitário, estreitando relações com a demanda empresarial e a estrutura do mercado de trabalho. Assim entendido, oferecer uma boa formação geral era considerado ruim, por estar desconectado da técnica ou por ser bom demais para o trabalhador pobre.

Os argumentos de Castro (1976; 2008; 2011) se baseiam na teoria do capital humano, que defende desde os anos de 1960/70 que o investimento em educação é elemento chave para o progresso econômico do Brasil. Ele recomenda calcular o montante do investimento gasto em educação com relação à renda das pessoas que a receberam como medida de taxa de retorno, similar ao cálculo de retorno em fórmula de investimento em máquinas. O autor se orienta pelas questões da produção, da qualificação instrucional, da racionalidade do custo, das taxas de

retorno, do mercado e da necessidade econômica. Para Castro (1976, p. 21), a renda não recebida (pelo estudante em idade de trabalho e não trabalhando) adiciona-se aos custos da educação. Em 2011, Castro reafirmou seus ideais ao argumentar como principal benefício da educação o rendimento pessoal.

Quando mais se estuda, mais rápida a taxa de aumento dos rendimentos pessoais. Quanto mais e melhor a educação, maior a capacidade para aprender ao longo da vida. Para quem estudou mais, a vida é uma escola onde se aprende continuamente. O mercado reconhece esse maior potencial de aumento de produtividade e o premia com rendimentos que vão aumentando ao longo da vida (CASTRO, 2011, p. 90).

Para Augusto Silva (2013), na teoria do capital humano a qualificação profissional do jovem passa a ser estritamente vinculada a demandas imediatas do mercado de trabalho e ao crescimento econômico: quando o trabalho humano é qualificado pela educação, esta se torna o principal meio de aumento da produtividade econômica e, por consequência, das taxas de lucro do capital. Portanto, é o fator econômico da produção que baliza o investimento em educação; na medida em que se desenvolve o capital, mas não o humano. Para o autor, a teoria do capital humano vem justificando a associação entre políticas educacionais e mercado de trabalho no Brasil desde os anos de 1970; representando uma concepção de trabalho passiva, de absorção de conteúdo, não reflexiva, por não questionar o ensino, e fragmentada, por não permitir a compreensão do contexto político-social do momento histórico. A educação visaria à produtividade e ao ganho individual do trabalhador, não considerando o aumento do capital cultural, a formação crítica e a ação política. Pergunta o autor: é esta uma qualificação profissional que fornece ao jovem bases culturais, políticas e críticas para superar sua condição de subalterno?

Conforme Paiva (2001), o próprio Karl Marx, em trecho dos *Grundrisse*, admite o homem como capital fixo encarnado, ou seja, em forma humana, ao refletir sobre o tempo livre como forma de produção do homem, servindo para enriquecer sua vida, e não fazer crescer a capacidade produtiva, mas sendo inegável que uma (a produção do homem) leva cada vez mais ao aumento da outra (a capacidade produtiva). Porém, Paiva (2001, p. 190), em análise das faces da esquerda política, contrapõe-se ao “delírio teórico” que advoga que “a autonomia do trabalho engendra ela mesma a exigência e a capacidade do trabalhador a exercer a sua autonomia”. Ainda traz as palavras de Gorz (1997, p. 75, apud Paiva, 2001, p. 190) que realisticamente afirma: “(...) a autonomia no trabalho é muito pouco na ausência de uma autonomia cultural, moral e política que a prolonga e que não nasce da própria cooperação produtiva, mas da atividade militante e da cultura da insubmissão, da rebelião, da fraternidade,

do livre debate, da colocação radical em questão e da dissidência que ela produz”. Como ressaltado em Gramsci (2004), necessitam-se de ações no nível da cultura, da superestrutura para modificar de fato a economia, a estrutura. Uma análise puramente econômica estaria condenada a simples reprodução do próprio capital.

Para Andrade (2014), o período de 1995 a 2002 se caracteriza por formar trabalhadores para a empregabilidade, vinculando as ofertas educativas às demandas, além de estimular as parcerias com o setor produtivo. O discurso das políticas públicas indica um caminho para a formação de um novo tipo de trabalhador, requerido pelos novos processos de produção e desenvolvimento tecnológico, moldado pela empregabilidade. Ou seja, para que os jovens se mantenham empregáveis no setor produtivo em reestruturação e reconversão econômica, configurado por mudanças tecnológicas aceleradas, instabilidade na oferta de emprego e alta competitividade mercadológica. Tal discurso responsabiliza o próprio sujeito jovem e adulto por sua formação e por se manterem potencialmente empregáveis segundo a necessidade imprevisível do mercado produtivo (MADURO SILVA, 2016).⁷⁵

Vieira (2014), que analisa as lutas pela hegemonia nos discursos políticos para a educação profissional no Brasil entre 1996 e 2004⁷⁶, atribui ao Sistema S, às escolas comunitárias e às unidades federadas o oferecimento da educação técnica, separando-a da educação básica. Para o autor, de 1996 a 2004 tem-se no Brasil um período de reformas educativas⁷⁷, que se dão sob forte influência dos organismos internacionais na educação profissional. O autor cita como exemplo dessa influência o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), via Portaria 1.005/97 (BRASIL, 1997b), que teve como base orientações

⁷⁵ Nesse trabalho, discute-se o conceito de insegurança social com base em BAUMAN (2002a, 2002b, 2000, 1999), CASTEL (2004) e SENNETT (2000). Conclui-se que na atualidade a exaltação do indivíduo, do direito ao gozo, do consumismo desenfreado, do *carpe diem*, do “presentismo” e do hedonismo reafirma a visão do mercado como destino final de toda a ação. Esse tipo de cosmovisão do Ocidente neoliberal reforça o argumento de fim da história, da inevitabilidade de uma sociedade capitalista desigual. Ademais, os “sonhos” de consumo, os ideais de moda, de corpo e de carro, a corrida por uma tecnologia de ponta e o sentimento de “ter que ter”, são parte do universo simbólico gerado pela ideologia de mercado, que edifica imaginários de ostentação como fim único de toda a ação. O trabalho, que foi construído no *Welfare State* como forma de identidade do sujeito ante o risco de vulnerabilidade social, é no capitalismo neoliberal, desarticulado, porque a regulação em torno do trabalho perde sua capacidade de integração.

⁷⁶ Vieira (2014) considera que 2003 foi o ano de busca de consenso do novo partido no governo em suas bases aliadas, promovendo o debate na tentativa de construir uma agenda de políticas concretas.

⁷⁷ Para Vieira (2014), a regulação e o gerencialismo no Brasil surgem como produto da reconfiguração do Estado na perspectiva de sua modernização e adaptação aos novos modos de acumulação capitalista, passando a exigir mais na avaliação da eficiência. É um modelo vivido, até hoje, em que: “ao governo cabe o papel de controle estratégico instituindo indicadores de qualidade e adotando mecanismos permanentes de avaliação de desempenho” (Vieira, 2014, p. 28). Para Bresser-Pereira (1997, *apud* Vieira, 2014), a reforma do Estado envolveu quatro problemas econômico-políticos: a) a delimitação do tamanho do Estado, b) a redefinição do papel regulador do Estado, c) a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo e d) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

das agências internacionais de fomento. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) aportou recursos para esta política: US\$250 milhões com contrapartida nacional de outros US\$ 250 milhões originados do MEC e do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 264). Vieira (2014) cita como uma das indicações do BM a autogestão financeira das instituições: fomentavam-se escolas públicas estaduais e comunitárias que, após o aporte inicial, eram recomendadas a produzir e prestar serviços e se remunerar por eles para a sua manutenção, estabelecendo, assim, o autofinanciamento. Após esse aporte inicial, em que as unidades federadas eram incentivadas a criar suas redes, por meio do financiamento para a construção de escolas, a aquisição de equipamentos e a formação de professores, o Estado nacional assumiria apenas a função de gerenciador das políticas orientadas à formação profissional, diminuindo a presença federal na oferta dessa modalidade de ensino, como visto pela Lei 9.649/98 (BRASIL, 1998). Para a liberação de recursos para a RFEPT, as instituições federais de educação técnico-profissional tinham que apresentar um Plano de Implementação da Reforma (PIR), constando a oferta de cursos de educação profissional em níveis diferenciados, com a desativação rápida do ensino médio acadêmico e a implantação dos cursos técnicos pós-médio e superior. Ademais, exigia-se a assinatura de compromisso de apoio exposto à reforma da educação profissional.⁷⁸ O PROEP advogava para si maior articulação da educação profissional com o mercado de trabalho local e maior alcance das camadas populares, porém, conforme Vieira (2014), o setor comunitário enfrentou dificuldades importantes para manter a oferta das vagas gratuitas e os estados que tinham pouco histórico na oferta de cursos técnicos, não conseguiram organizar a contento uma rede de escolas com essa finalidade. Segundo Vieira (2014, p. 116), foram assinados 336 convênios, sendo 65 na esfera federal, 136 na estadual e 135 comunitários, totalizando 761 milhões de reais.

Corroboram com essa interpretação o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) 004.550/2004-0 (BRASIL, 2005f) e as medidas estabelecidas pelo Acórdão 480/2005, do TCU, de 27/04/2005 (BRASIL, 2005d), que advertem a SETEC/MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com relação ao PROEP, acusando obras inacabadas e descumprimento de metas. Paralelamente, recomendam: instauração de tomada de contas especial, em que se comprove a gratuidade aos alunos, e, em específico, que o convênio 77/99

⁷⁸ Na mesma época (1996), surgiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, inicialmente denominado “Plano Nacional de Formação Profissional” (PLANFOR) que tem atuação preferencial na educação profissional de nível básico - portanto em esferas informais de ensino-, com expectativa de criar uma Rede Nacional de Educação Profissional, mas diferenciando-se do que chama de modelo escolar de educação profissional (FIDALGO; MACHADO, 2000).

com o Sebrae seja verificado em seu cumprimento, prevendo, inclusive, reversão de bens ao patrimônio público.

Conectando o Banco Mundial e as reformas dos anos de 1990 no Brasil; cita-se: “No governo de Cardoso, os interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, orientaram a definição de políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, em especial, na área de educação” (DORE; LUSCHER, 2008, p. 189).

As mudanças nas políticas do Banco Mundial importaram diretamente na concepção das políticas nacionais para o ensino profissional. A contar da promulgação da Lei 9.394 de 1996, que fixou as diretrizes nacionais para a educação (LDB), do Decreto 2.208/97 e das diretrizes curriculares baseadas em competências aprovado pelo CNE, o país se valeu de um subterfúgio para obter os recursos internacionais necessários para promover a sua reforma a partir da edição do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) (VIEIRA, 2014, p. 107).

Registra-se, como exemplo para visualizar o impacto das diretrizes nos estados nos anos de 1990 a extinção do ensino técnico nas escolas públicas do estado de Minas Gerais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto Lei 2208/97 (inspirados em recomendações do Banco Mundial) reconhecem duas redes de ensino: a de educação geral, propedêutica, que supostamente conduz à universidade, e outra voltada para o ensino técnico-profissional. Esses dispositivos legais fortaleceram iniciativas desenvolvidas pelo governo do Estado de Minas Gerais (gestão Azeredo), para o ensino médio, desde 1995, visando suprir um déficit estimado em 900 mil vagas para jovens entre 15 e 17 anos de idade. A expansão de vagas no ensino médio implicou a extinção de quase todos os cursos técnicos da rede estadual e sua transformação em cursos de formação geral. O referido governo decidiu que a oferta desses cursos dependeria de parceria com outros setores que se interessassem pela habilitação profissional e deveria se basear nas demandas de mercado das grandes regiões do Estado de Minas Gerais (DORE et al., 1999, p. 67).

Resumidamente, o ensino profissional de nível médio no Brasil, desde os anos de 1930/1940, é configurado como um ramo com características e objetivos definidos no interior da organização escolar que o diferencia do ensino médio acadêmico e propedêutico. Nos anos de 1960, tem-se a unificação do ensino médio, que abalou o ensino superior, ditando reformas com sentido de sua diferenciação. Nos anos seguintes, tem-se a consolidação de um bloco de educação profissional, desde os cursos de capacitação inicial, passando pela educação básica até o ensino superior. A construção de políticas baseadas na formação por competências nos anos de 1990 aprofunda ainda mais o fosso entre a formação técnica e a formação geral, negando sua complementariedade. Perdura no decorrer da história da educação profissional no Brasil o sentido dual da educação nas políticas que são pensadas para formar dirigentes e dirigidos em paralelo.

Nesta seção, indicou-se a existência de um modelo dualista de ensino, em que as camadas mais elevadas da sociedade obtêm formação propedêutica e as camadas mais baixas buscam uma formação profissionalizante. As políticas públicas do Governo Federal viam, até o primeiro quarto do século XX, a educação profissional como assistencialista. O Governo Federal somente assume uma postura de responsabilização pela organização da educação profissional no Brasil a partir de 1940, guiado pela exigência do capitalismo monopolista, e não pela função social de elevação cultural e qualificação da classe trabalhadora. Na década de 1970, por meio do governo militar, esta modalidade de ensino incorporou explicitamente os princípios da teoria do capital humano. Nos governos federais da década de 1990, o ensino profissionalizante era gerido pelos desígnios neoliberais, com influência dos organismos internacionais, como o BID e o BM.

O que a análise do histórico da educação profissional até os anos de 1990 ensina é que não se conseguiu resolver por meio de políticas educativas o dualismo – fruto e motor de uma sociedade estratificada - que se manifesta na organização da escola média brasileira, marcada pela oferta em separado de educação geral e educação para o trabalho, um quadro que somará sentidos conflituosos a partir de 2003 com a nova aposta do governo nacional na educação profissional.

2.2.2 Políticas recentes para a educação profissional

Conforme Castioni (2012, p. 48), nos períodos recentes de neoliberalismo e de processos de globalização, a sociedade se assenta sobre os ganhos absurdos dos circuitos financeiros internacionais: “[...] em 1980, no Brasil, os salários representavam metade do Produto Interno Bruto (PIB) e hoje não passam de 1/3”. Este quadro, para o autor, reflete sinais de redução apenas nos últimos anos em que se pôde observar a reintrodução na agenda governamental do enfoque de articulação federativa e da política de desenvolvimento regional: recuperaram-se as agências de desenvolvimento regional, reestruturaram-se os fundos constitucionais e começou-se a pensar em projetos de cunho mais horizontal, envolvendo diversos ministérios. Dore e Lüscher (2008) credita à gestão do presidente Lula o pagamento da dívida com o FMI, que libertou o país do estrangulamento e aportou um considerável investimento em políticas de redução das desigualdades sociais, por exemplo, o Bolsa Família e o Fome Zero. Segundo Amorim (2013), o gasto público brasileiro com educação subiu de 3,5% em 2000 para 5,5% em 2008. Para Monteiro Oliveira (2009, p. 6-7), as políticas do Governo Federal entre 2003 e 2009 se caracterizavam por:

[...] uma valorização da educação profissional, traduzida no expansionismo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; na implementação de Programas de Educação Profissional que buscam promover a inserção de sujeitos de camadas sociais menos favorecidas, nos setores societário e produtivo; a propositura de garantir a qualidade da educação profissional, através de uma infraestrutura adequada; no resgate das bolsas destinadas aos alunos carentes; na realização de concursos e de melhores condições salariais e de trabalho para os professores e funcionários.

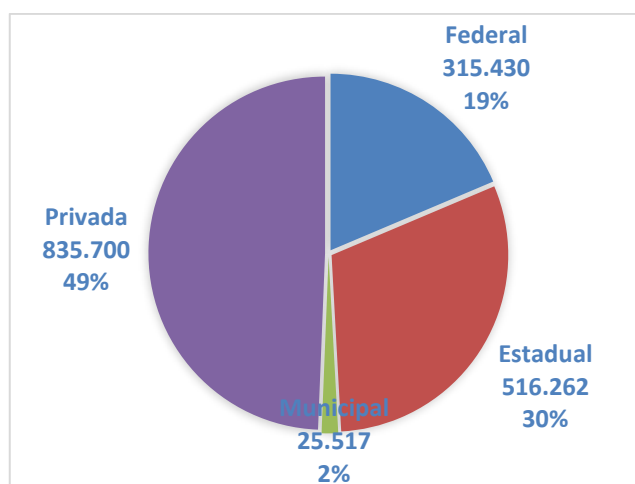
Entre 2002 e 2014, o mercado de trabalho brasileiro teve um desempenho positivo, em um cenário de inclusão produtiva. O desemprego diminuiu de 12,9% em 2002 para 4,9% em 2014. Entre 2002 e 2014, a renda decorrente do trabalho cresceu, em média, 2,5% ao ano em termos reais, o emprego formal cresceu expressivamente, ultrapassando emprego informal a partir de 2007, e “a maioria do aumento da inserção no mercado de trabalho formal entre os mais pobres se concentrou em um grupo específico de trabalhadores: jovens que concluíram o Ensino Médio” (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015, p. 01). Nesse cenário, a educação profissional, vista como motor do desenvolvimento econômico no governo Lula (2003-2010) e no governo Dilma (2011-2016), recebeu massivos investimentos. A seguir, apresentam-se as políticas públicas do Governo Federal dirigidas à educação profissional, em especial ao ensino médio técnico, nesse contexto. Ao final, analisa-se como as iniciativas encontradas representam mudanças e continuidades no tratamento dado à modalidade no País.

No Brasil, a educação profissional de nível médio é ofertada pelas redes federal, estadual, municipal e privada (responsáveis, respectivamente, por 19%, 30%, 2%, 49% das matrículas do ensino médio técnico em 2015⁷⁹). Apesar da descentralização levada a cabo nos anos de 1980 e de 1990⁸⁰, em todas essas esferas existem aportes de recursos da União.

⁷⁹ Com base no número de matrículas na Educação Profissional - ensino regular, sem contabilizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Normal/Magistério, por etapa de ensino (ensino médio) e dependência administrativa - 2015. Retirou-se a matrícula de EJA e Normal/Magistério para maior aproximação com os dados coletados na Argentina.

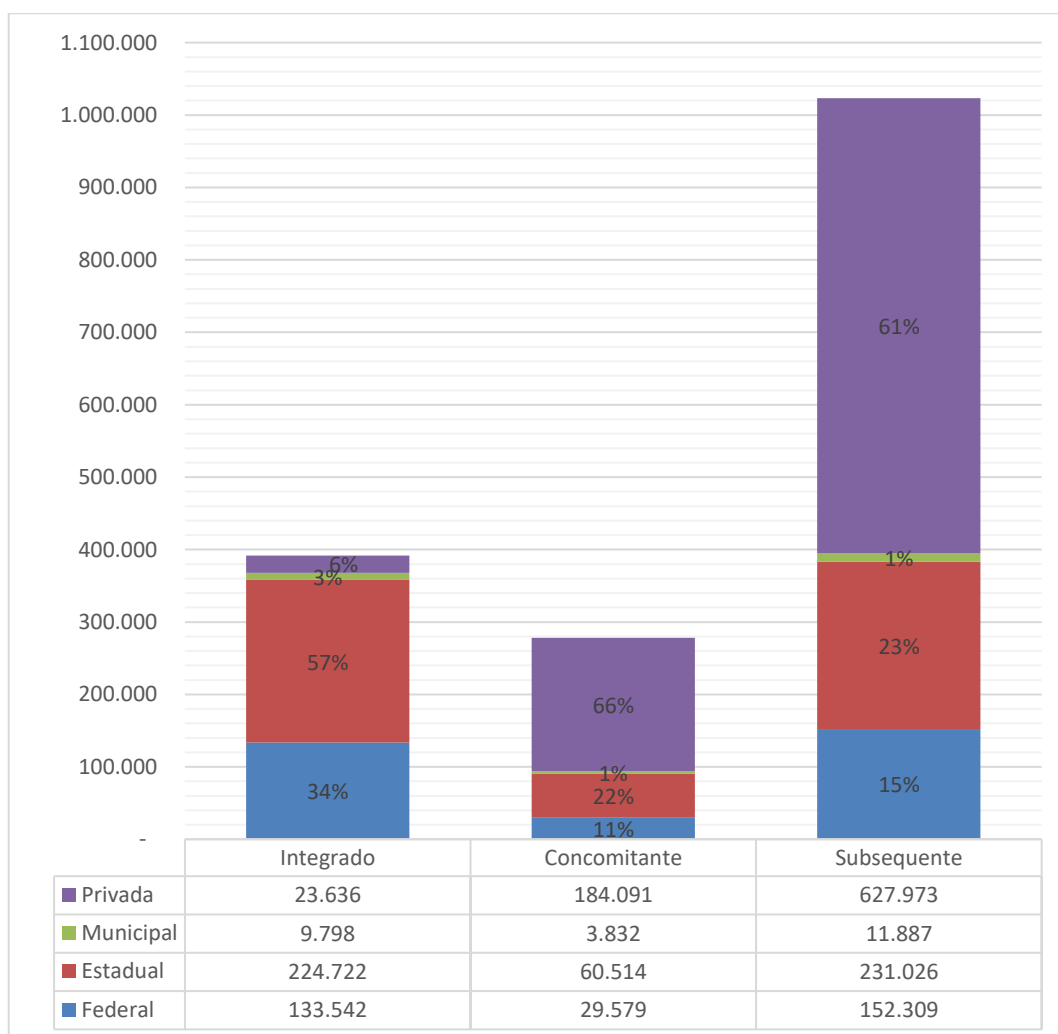
⁸⁰ Segundo Souza (2004), o desenho institucional condiciona o incentivo ou o constrangimento à descentralização (recompensas e sanções). Nessa linha de análise, nos anos de 1990, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996b), é um exemplo. Para a autora, lançado em 1996 e em vigor a partir de 1998, garantiu a distribuição dos recursos condicionado à matrícula; ou seja, o recurso acompanha o aluno. Souza (2004) destaca as regras do FUNDEF, de caráter redistributivo por teto mínimo a ser dispendido com cada aluno. Quando os recursos vinculados às esferas municipais e estaduais não atingem esse mínimo, o Governo Federal suplementa a diferença. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2007c) amplia o campo de atuação do fundo e atribui cotas estaduais e municipais, distribuídas por número de aluno matriculado na rede pública. Portanto, continua a exercer função redistributiva de recursos (ARAÚJO; 2015). Para Augusto Silva (2013, p. 64-65), o FUNDEF deu estabilidade à escola pública brasileira, devido a: regularização de salários de professores, melhorias nos equipamentos e prédios e elevação da quantidade e qualidade na merenda escolar. Ainda conforme o autor, no FUNDEB a maior parte (cerca de 60% do total) passou a ser consumida pelo pagamento a gestores, professores e funcionários; 27% devem ser destinados à manutenção e ao funcionamento das instituições de ensino; 6,6% a reformas e construções de novas escolas; 6% aos chamados encargos sociais (previdenciários e trabalhistas); e 0,4%, ao setor de pesquisa e desenvolvimento.

Gráfico 4 - Matrícula regular no ensino médio técnico por dependência administrativa no Brasil em 2015



Fonte: Sinopse Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2016)

Gráfico 5 - Matrícula regular no ensino médio técnico integrado, concomitante e subsequente por dependência administrativa no Brasil em 2015



Fonte: Sinopse Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2016)

Apesar de os novos membros do Ministério da Educação, a partir de 2003, incluindo acadêmicos, criticarem os formatos dos cursos concomitante e pós-médio, por terem como referencial o desenvolvimento de competências e serem, assim, considerados submissos aos interesses do mercado (RAMOS, 2002), os mesmos formatos se mantiveram na nova normativa, o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997a). Porém, o novo decreto também retomou a educação profissional técnica de nível médio integrada, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional, ao mesmo tempo em que concluía a última etapa da educação básica.

A volta dos cursos de formação profissional de ensino médio integrada ao técnico foi duramente criticada por intelectuais, como Castro (2008), políticos e gestores estaduais de educação, passando por diversos embates ideológicos e administrativos para sua implementação no território nacional, apesar do respaldo legal fornecido pelo Governo Federal, a partir de 2004, e de suas políticas de fomento, por exemplo por meio do Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007a) e da política de expansão da RFEPT, discutidos mais à frente.

Nos últimos anos, o MEC voltou a integrar os cursos acadêmicos aos profissionais. As razões parecem ser de duas naturezas. Uma delas é puramente ideológica. A secretaria do MEC incumbida de cuidar do ensino técnico passou a ser dominada por um grupo que, há muitos anos, defende as idéias criadas por Gramsci e englobadas sob o termo 'politécnica'. Seus defensores pregam uma escola técnica única e integrada, ensinando, ao mesmo tempo, as ciências, as humanidades e preparando para o trabalho.

[...]

A outra razão para a volta do curso integrado é a predisposição das escolas técnicas federais para ter alunos academicamente muito fortes, como os tinham antes. Tal como não havia bons dados antes, não os há agora. Mas tudo indica que as escolas não se conformaram com a queda de nível acadêmico inerente à separação, pois os cursos técnicos, sem o acadêmico junto, se teriam tornado menos atraentes para os alunos academicamente mais fortes (CASTRO, 2008, p. 122).

Este último argumento de Castro, sem base científica, como ele mesmo admite, refere-se à afirmação de que as escolas da RFEPT seriam elitistas e prepararem para o ensino superior, quando, em realidade, deveriam preparar para o mundo imediato do trabalho. Tal argumento desconsidera a formação do trabalhador para sua transformação em dirigente e da sociedade capitalista desigual, mantendo sua dualidade estrutural. O autor também parece sugerir que a sociedade é naturalmente dividida entre os mais aptos, destinados à formação acadêmica, e os menos aptos, destinados à formação profissional e ao mercado de trabalho. Assim proporcionar uma educação que integre a formação geral e técnica seria um desperdício de dinheiro. O autor sustenta que, ao optar pela formação profissional no ensino médio integrada ao técnico, “nem

medimos corretamente o que sai no fim da linha, nem barramos a saída para os que não atingem um certo limiar de domínio dos conteúdos ensinados. Menos ainda, podemos avaliar o prejuízo resultante de tentar ensinar um mesmo currículo para alunos com aptidões e preparo muito diferentes” (CASTRO, 2008, p. 123).

Para Vieira (2014), o formato final do Decreto 5.154, de 2004 (BRASIL, 2004) e sua posterior inserção no texto da LDB demonstram tanto o embate de forças ideológicas e políticas presentes neste momento histórico do Governo Federal, dos intelectuais brasileiros marxistas de esquerda e de neoliberais associados ao governo anterior, como o receio de que um próximo governo pudesse retroceder nos ganhos recém adquiridos. Ainda na segunda metade dos anos de 2000, a Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) modificou os quatro artigos da LDB que tratavam da educação profissional, alterando o vocabulário para *educação profissional e tecnológica*, criando uma seção e artigos, e detalhando a oferta de ensino técnico associado ao ensino médio, incorporando à LDB o texto do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004). A lei também dispunha sobre os tipos de cursos que a educação profissional e tecnológica iria abranger: de formação inicial e continuada, ou qualificação profissional, técnica de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação. Sobre o ensino técnico de nível médio, mantinha a articulação à formação geral de forma integrada (matrícula única, na mesma escola) ou concomitante (matrículas distintas, na mesma ou em outra instituição, para quem ingressasse ou já cursasse o ensino médio) ou, ainda, na forma subsequente, para aqueles que já cursaram o ensino médio. Em 2012, foram definidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁸¹ (BRASIL, 2012c), tendo em conta as modificações legais ocorridas no período.

Foram várias as iniciativas públicas na última década para fomentar a educação profissional nas diversas redes (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015; AUGUSTO SILVA, 2013; AMORIM, 2013), com destaque para o ensino médio técnico:

- A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada- Rede CERTIFIC, criada em 2007, que, dentre outras funções, elabora padrões nacionais de certificação profissional para serem utilizados obrigatoriamente pelas instituições de

⁸¹ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico de 1999 (BRASIL, 1999), o termo *competência* surge 69 vezes, enquanto que nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 (BRASIL, 2012c), *competência* continua sendo usado, mas aparece apenas 8 vezes.

EPT do sistema federal de ensino e das redes públicas estaduais, quando em processos de certificação.

- O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que consiste em uma política pública que agrega um conjunto de mais de 40 programas organizados em torno de quatro eixos, incluindo educação profissional.⁸² Seu propósito é elevar o nível da educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos, com prazo para execução até 2022, tendo sido lançado em 2007. Para ser implementado, o PDE precisa ganhar a adesão de estados e municípios, por meio de termo de adesão voluntária a um plano de metas de qualidade. Seu regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios coloca à disposição instrumentos de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação. Dividido em eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. O PDE apresenta uma visão sistêmica, com níveis, modalidades e etapas da educação, como elos de uma cadeia, que se devem reforçar mutuamente.
- O Programa Ensino Médio Inovador oferece apoio aos estados e ao Distrito Federal, que, mediante parcerias com os colégios de aplicação (vinculados a universidades federais), o Colégio Pedro II/RJ, os IFs e o Sistema S, incentiva a organização de currículos para o ensino médio que procurem superar as dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnico-instrumental. Apesar de se articular com a educação profissional, o Programa tem sua administração central na Secretaria da Educação Básica (SEB) do MEC.
- O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos⁸³ (PROEJA), que por meio do Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006), obriga sua oferta pelas instituições federais de educação profissional, pelas públicas estaduais e municipais, e pelo Sistema S.

⁸² Especificamente sobre a educação profissional, contempla: as IFETs, na articulação entre educação, território e desenvolvimento e a perspectiva de integração entre o ensino médio e a educação profissional; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM).

⁸³ A Portaria 2.080, de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005b), já estabelecia metas de até 20% do total da oferta de educação de jovens e adultos sendo destinadas para o ensino médio técnico integrado à educação de jovens e adultos.

- O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁸⁴, criado em 2011, por meio da Lei 12.513 (BRASIL, 2011b), em parceria com outros ministérios para a identificação de demandas de formação técnica, ofertou 8,8 milhões de vagas em um intervalo de quatro anos (ainda que ofertando o técnico de nível médio, a grande maioria era de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), de curta duração) e gastou aproximadamente 0,06% do PIB, investidos majoritariamente no setor privado, com destaque para o Sistema S.

O referido programa tem como principal propósito expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira. Para cumprir tal propósito, prevê um conjunto de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira entre os quais se destacam: a) a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (EPT); b) o fomento às redes estaduais de EPT por intermédio do Brasil Profissionalizado; c) a consolidação da Rede e-Tec; d) a criação da Bolsa – Formação; e) a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Técnico – FIES técnico⁸⁵ (AMORIM, 2013, p. 64).

Identifica-se que o PRONATEC destina-se a ser um “programa guarda-chuva”, que abrigaria diversas iniciativas, muitas das quais já estavam em andamento antes de 2011, como apontado mais abaixo. De forma geral, o PRONATEC ficaria conhecido principalmente pela ação Bolsa-Formação.

A Bolsa –Formação é apresentada como a principal novidade do Pronatec. Possibilitará a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social o acesso gratuito a cursos presenciais técnicos de Formação Inicial e Continuada, bem como alimentação, transporte e todos materiais escolares necessários. Os cursos serão ofertados por escolas de Educação Profissional da Rede Federal e Estadual, bem como por unidades de serviços nacionais de aprendizagem (AMORIM, 2013, p. 64).

- A Rede e-Tec Brasil, conforme o Decreto 6.301/ 2007 (BRASIL, 2007a) e o Decreto 7.589/2011 (BRASIL, 2011a), baseada no ensino a distância, que oferece cursos na modalidade EPT gratuitos, realizados pelas escolas de ensino técnico (municipais, estaduais, federais) e universidades.
- O Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto 6.302/2007 (BRASIL, 2007b), que visa fortalecer a oferta da formação técnica de nível médio por meio das redes estaduais,

⁸⁴ Conforme o portal do MEC: “O PRONATEC oferece cursos gratuitos em âmbito nacional. Em parceria com as redes federais, estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S) e com as instituições privadas”. (Fonte: portal.mec.gov.br/pronatec/cursos-pronatec. Acesso em: 13/11/2016.)

⁸⁵ Direcionado ao financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

tem por objetivo estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. É o sucessor do PROEP, agora com financiamento exclusivamente nacional (VIEIRA, 2014).

- O plano de expansão da rede federal de educação profissional. Destaca-se nesse sentido a Lei 11.195, de 2005 (BRASIL, 2005a), que permite ao Governo Federal o protagonismo da expansão desta modalidade de ensino, ao contrário do governo anterior, que centrava os investimentos pelos estados. Esta lei alterou o dispositivo legal dos anos de 1990 que impedia a rede federal de se expandir sem o estabelecimento de parcerias com outras esferas administrativas (BRASIL, 1998).

Com relação a este último, de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas federais no País, entre 2003 e 2010 o Ministério da Educação construiu 214 escolas técnicas e em 2014 a rede federal de escolas técnicas passou a contar com um total de 562 unidades em 512 Municípios e presença em todos os estados, com investimentos de R\$ 678 milhões apenas em 2014⁸⁶ (BRASIL, 2017).

Com a criação dos Institutos Federais, a função programática Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, que era da ordem de R\$1,2 bilhão, em 2003, passou para R\$ 2,3 bilhões, em 2009, e atingiu na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2012, a marca de R\$ 5.040 bilhões. A participação da educação profissional no orçamento do MEC em 2012 aproxima-se dos 8% do total do Ministério. Em 2003, essa participação era de 6%, representando um crescimento de 30% (PACHECO, 2012, p. 14).

Em 2005, o novo programa de expansão da rede federal criou 60 unidades sob a forma de CEFETs ou unidades de ensino descentralizadas (VIEIRA, 2014). Também em 2005 o CEFET Paraná tornou-se Universidade Tecnológica, por meio da Lei 11.184/2005. O CEFET Minas e o CEFET Rio também tentaram virar universidades tecnológicas⁸⁷, mas sem sucesso, mantendo-se como CEFETs até os dias atuais. Parte das escolas comunitárias do PROEP foi federalizada a partir de 2007, como forma do programa do governo federal ampliar a sua rede (VIEIRA, 2014).

⁸⁶ No quadriênio 2008-2011, por meio do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, foram R\$11,5 bilhões para a manutenção e expansão desta rede (BRASIL, 2012f).

⁸⁷ Ainda que existem muitas controvérsias sobre o tema, Amorim (2013) sintetiza a diferença entre universidade tecnológica e universidade “comum”: a primeira promoveria um conhecimento de caráter mais prático e aplicado; a segunda promoveria um conhecimento mais “abstrato, enciclopédico”.

Segundo Pacheco (2012, p. 13), secretário da SETEC/MEC à época, a primeira fase desse processo de expansão implantou escolas federais de formação profissional e tecnológica em vários estados, com o intuito de fornecer cursos articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Segundo a SETEC/MEC (BRASIL, 2013c, p. 11), a expansão ocorreu “não apenas para a inclusão social e produtiva, mas também para o aumento da produtividade e competitividade da economia brasileira”. Ainda segundo o mesmo documento (BRASIL, 2013c, p. 6), os critérios de escolha de novas unidades a comporem a RFETP envolveram:

- Universalização do atendimento aos Territórios da Cidadania⁸⁸;
- Atendimento aos municípios com percentual elevado de extrema pobreza;
- Atendimento aos municípios populares e com baixa receita ‘per capita’, integrantes do G100;
- Atendimento prioritário aos municípios com mais de 50 mil habitantes ou microrregiões, não-atendidas;
- Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras;
- Atendimento aos municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais;
- Interiorização da oferta pública de educação profissional;
- Atendimento aos municípios com arranjos produtivos locais (APLs) identificados; e
- Atendimento ao entorno de grandes investimentos.

Ainda no contexto da expansão da RFEPT, a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) demarcou uma nova etapa para a educação profissional no País ao criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica. Para Amorim (2013), os IFs apresentam um currículo singular, dotado de itinerários de formação flexíveis, cujo objetivo era promover o diálogo em seu interior e a integração entre os diferentes níveis de educação.

No bojo da expansão da rede federal de EPT, em termos de contratações⁸⁹, os IFs saltaram de 19.257 docentes efetivos em 2010 (sem contar as contratações temporárias) para 34.836 em abril de 2016, algo em torno de 81% de aumento, e de 16.748 técnicos administrativos em educação em 2010 para 31.295 em abril de 2016, algo em torno de 87% de aumento.

A política de contratação e os planos de carreira enfatizavam a exigência de titulação de nível de pós-graduação para os docentes da RFEPT, o que poderia tornar a formação ofertada

⁸⁸ Programa lançado em 2008 que integrou ações de ministérios, estados e municípios para garantir o desenvolvimento das regiões mais pobres do Brasil.

⁸⁹ Dados facilitados pela Coordenação Geral de Desenvolvimento de Pessoas da Rede, com base na consulta ao Sistema Integrado de Administração de Pessoal – SIAPE, em 25/01/2017.

“bacharelesca”, em contraposição ao que seria uma formação técnica, alinhada à demanda produtiva e à prática. Porém, não foram encontrados estudos que confirmem a hipótese de que a maior titulação influenciasse negativamente no tipo de formação ofertada. Ao contrário, os estudos demonstram que a qualidade da educação de nível médio técnico ofertada pelos IFs se destaca nos exames nacionais (SILVA FILHO; MORAES, 2017) e em relação ao atendimento das demandas regionais produtivas (ALKMIM, 2015).

Esta expansão física vem acompanhada pela contratação maciça de novos professores, cujos vencimentos foram equiparados ao do corpo docente das Universidades Federais. Em termos financeiros explorando os valores expressos nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA), verifica-se que o montante de recursos disponibilizados à REDE experimentou um acréscimo superior a 800% nesta década, beirando a inédita marca dos R\$10 bilhões em 2014 (MORAES, 2016, p. 3).

Para Moraes (2016), os IFs foram a principal aposta educacional do Estado brasileiro nas últimas décadas, concebidos por inspiração desenvolvimentista, que enxergava na EPT um poderoso motor de desenvolvimento para a sociedade brasileira.

Conforme Amorim (2013, p. 22), o novo modelo de educação profissional implantado no Governo Federal após as eleições de 2003 pautava na verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, na articulação com o ensino regular, no aumento da escolaridade do trabalhador, na interação com o mundo do trabalho e no apoio à escola pública. No entanto, esses ideais presentes nos discursos oficiais do governo encontravam continuamente embates ideológicos e políticos desde sua formulação até sua implementação.

A Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) e o Plano Nacional de Educação⁹⁰ (PNE) _ 2014-2024, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014a), estabeleciam prioridade para a oferta de educação

⁹⁰O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), avaliam Duarte e Santos (2015), define para a educação diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação; assegura a manutenção e o desenvolvimento do ensino, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas; e contém dispositivos normativos que instituem mecanismos de regulação por desempenho do sistema nacional, com abrangência e funcionamento territorial uniformes. A Lei do Plano Decenal dispõe quanto aos procedimentos de assistência técnica e financeira da União, mediante ênfase em políticas e programas distributivos, por sua vez, monitorados por um sistema nacional de avaliação (ARAÚJO; 2015). O primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), no âmbito da redemocratização do País, foi fruto de conferências que tiveram lugar nos anos de 1990, constituindo novos espaços institucionais de deliberação. Para Duarte e Santos (2014a), os novos atores, a partir de 1986, produziram rupturas com as concepções autoritárias de planejamento, desagregando o planejamento tecnocrático, mais usual no País, e incorporando novas intermediações entre o Estado e a sociedade. O I e o II Congresso Nacional de Educação e o projeto de lei da “Sociedade Brasileira”, 8.035, que foi apoiado e organizado por entidades majoritariamente sindicais e por organizações de profissionais da educação e prefeituras do Partido dos Trabalhadores, foram, na percepção de Duarte e Santos (2014a), exemplos de planejamento e gestão pública “democrática-participativa”, sendo práticas discursivas que se deslocam da disputa partidária. Porém, apesar desse processo, a Lei 10.172, de 9/01/2001, produzida por especialistas em educação, foi que instituiu o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2011 (BRASIL, 2001), o qual, na concepção de Duarte e Santos (2014b), é um projeto de

profissional técnica de nível médio ao determinarem, respectivamente, que 50% das vagas das novas instituições deveriam ser para esse nível, prioritariamente de oferta integrada, e que, em sua Meta 11⁹¹, se triplicassem no Brasil as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e, ainda, que destas, 50% estivessem na educação pública. A lei que criou os IFs também reservava 20% das vagas para os cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC (BRASIL, 2013c), de 2008 a 2012 o maior aumento de matrículas na rede federal de escolas técnicas ocorreu no ensino médio técnico: de 34 mil para 453,7 mil matrículas.

Alguns analistas, como Moraes (2016), acreditavam que a criação dos IFs geraria uma migração da RFEPT para cursos de nível superior e de pós-graduação. Para Moraes (2016), a nova identidade dos IFs passava pelo dilema entre a tradição das escolas técnicas (com sua tradicional oferta de nível médio técnico), pautadas pela técnica e pela inclusão, mas também pelo desprestígio econômico, ou o caminho da inovação, marcado pelas luzes da ciência e pelas possibilidades de ascensão social (identificada com a oferta em graduação e pós-graduação). No entanto, Andrade (2014), por meio de análise quantitativa e com base nos dados disponíveis no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), concluiu que não houve decréscimo na oferta de cursos técnicos mediante a ampliação de cursos superiores a partir de 2008. A autora conclui que quanto maior o número de matrículas nos cursos de graduação, maior também a oferta dos cursos técnicos. Desse modo, o aumento dos cursos de graduação não inibe a oferta de cursos técnicos.

De forma mais empírica, esta pesquisa traz importantes elementos, que por um lado, retiram a ênfase de que a oferta de educação superior, nos Institutos, seria predominante e danosa à oferta de curso técnicos e caminha mais na direção que reforça aspectos do peso de sua historicidade e tradição na oferta de cursos técnicos. Existe uma influência mútua entre a oferta de cursos técnicos e de graduação, com a predominância de seu matiz técnico (ANDRADE, 2014, p. 186).

Para Vieira (2014), o investimento prioritário na educação profissional técnica de nível médio integrada, também fomentada no Brasil Profissionalizado, representou uma aposta

um sistema nacional de educação como política de Estado. Com legado, o processo de discussão do PNE refletiu uma explosão das diferenças e da desconstrução do imaginário de um tratamento uniforme para nação.

⁹¹ O PNE lançado em 2014 (BRASIL, 2014a) também define o indicador de 20 alunos presenciais por professor para os cursos técnicos.

inicial do governo Lula em um modelo que integrasse a formação tanto humanística como tecnológica, com promessa de inclusão social, e não apenas de inserção profissional, mas que na prática enfrentou resistência para ser implementado pelos governos locais. Como relata Vieira (2014), os gestores estaduais de educação, reclamaram junto ao então Ministro da Educação, Haddad, contra a exigência inicial do Brasil Profissionalizado de financiar apenas o modelo de formação profissional técnica de nível médio integrada, dado seu alto custo e as dificuldades administrativas e de articulação das redes. Essas reivindicações foram aceitas, passando a ser considerado o financiamento para quaisquer das formas de articulação do ensino médio com a formação técnica. Diante da pouca adesão e da falta de apoio às suas proposições, o MEC, que tampouco era um bloco homogêneo nessa questão, viu desmoronar seu projeto de expansão nas distintas redes de um modelo de que oferecesse o ensino médio com currículo integrado à formação profissional (VIEIRA, 2014)

Mesmo em relação à formação profissional de nível médio técnico integrada nos IFs, constata-se, por meio de pesquisas acadêmicas, que as formações geral e técnica não chegam realmente a dialogar; simplesmente sobrepõem-se os dois currículos, comprometendo uma formação realmente integral (OTRANTO, 2011). Na prática, a matrícula é integrada, mas o ensino não (AMORIM, 2013, p. 213-214).

Os IFs representam uma nova institucionalidade adquirida com a lei (AMORIM, 2013), mas remontam a uma história de longa data da educação profissional no País. Alguns IFs surgiram a partir da fusão, por exemplo, com as escolas de aprendizes artífices criadas em 1909.⁹² Os IFs foram criados mediante a transformação ou integração de CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais ou escolas técnicas vinculadas às universidades federais.⁹³ Além dos IFs, compõem a rede federal atualmente os remanescentes CEFETs, Minas e Rio, (com oferta em nível de qualificação, ensino médio, superior e pós-graduação) e 24 das 32 escolas técnicas vinculadas a universidades que não se transformaram em IFs, a Universidade

⁹² As escolas que compõem a RFEPT já foram denominadas: Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial e Técnica, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Isso sem contar com os Institutos Federais que não derivam das 19 primeiras escolas, tais como, os derivados das Escolas Agrotécnicas, com base no modelo escola fazenda.

⁹³ O Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, que posteriormente foram denominados “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (IF). As diretrizes indicavam a formulação de um projeto de conformação do Instituto por parte dos proponentes, o qual seria avaliado e aprovado pela SETEC.

Tecnológica do Paraná e o Colégio Pedro II⁹⁴ no Rio de Janeiro. Com a criação dos IFs, surgiu em 2009, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que congrega seus reitores, sendo uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da educação profissional. A RFEPT e, nesta, os IFs distam de ser homogêneos em sua institucionalidade.

Nos termos da Lei 11.892 (BRASIL, 2008b), os Institutos Federais são autarquias que possuem autonomia administrativa e didático-pedagógica. Ainda que se constituam como autarquias, têm uma institucionalidade que está alinhada e submetida às diretrizes do governo central.

Como o limite da autonomia das autarquias é definido pelos fins para os quais elas são criadas, a lei estabelece referenciais de atendimento em diferentes ofertas educativas, explicitando a atuação mínima requerida nas diferentes faces do serviço público prestado pela instituição. Tal ação tem como objetivo resguardar a proporcionalidade da oferta entre os diferentes cursos a fim de garantir a consecução de um projeto político educacional (SILVA et al., 2009, p. 46).

A proposta dos IFs, exposta nos documentos publicados pelo MEC e pelos gestores presentes na SETEC/MEC à época (SILVA et al., 2009; PACHECO, 2012), exprime grande preocupação com a justiça social e com a competitividade e o desenvolvimento econômico. Longe de ser apenas uma política de expansão, trata-se de trazer ao embate sobre a formulação e implementação de políticas públicas princípios ideológicos e discursivos ligados à assistência social e ao desenvolvimento econômico do país, que estiveram historicamente à frente dos debates sobre a educação profissional. Exemplificando o amplo leque de objetivos delegados aos IFs, o documento “Instituto Federal de Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepções e diretrizes.”, de 2010, afirma:

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (BRASIL, 2010b, p. 14).

No governo federal, essa modalidade da educação vem sendo considerada fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de

⁹⁴ Em 2012, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais, para efeito de sua autonomia e instrumentos de gestão. Ainda que incluído na Rede Federal desde 2012, o Colégio Pedro II não está nos indicadores da Rede até 2015, porque somente foi possível cadastrar todas as suas ofertas em educação infantil e educação fundamental no SISTEC no final de 2015.

instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país (BRASIL, 2010b, p. 18).

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2010b, p. 3).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica e à rede federal (BRASIL, 2010b, p. 19).

Para Castioni e Carvalho (2012), as políticas definidas na segunda metade dos anos de 2000 estabelecem relações entre a formação escolar e a inclusão social e se destinam aos setores mais pobres da sociedade. Amorim (2013) destaca do discurso de Eliezer Pacheco, secretário da SETEC/MEC, em 2008, ano de criação dos IFs, a justificativa de que as políticas de EPT que estavam sendo implementadas tinham por objetivo promover a inclusão social, em face de um cenário em que “cerca de 60 milhões de pessoas - com 18 anos ou mais – não concluíram a educação básica”. Os argumentos ao redor da criação dos IFs unem a promoção da educação profissional e a inclusão, segundo uma lógica econômica neodesenvolvimentista (REIS JUNIOR, 2017), que encontra nos limites do capital sua possibilidade de concretização.

Ao que tudo indica, as razões para a constituição dos Institutos Federais guardam relação com o combate à evasão e a construção de uma escola mais atrativa para os jovens brasileiros – isso porque o país registra altos índices de repetência e evasão escolar entre jovens, e um número considerável de jovens sem escola ou fora dela. Contudo, para além da inclusão social desse segmento populacional, o mercado precisa dessa força de trabalho – logo ela também constitui uma razão para reorganização da educação profissional. O foco principal seria o mercado (FERRETI; 2010), pois há um estreito vínculo dos IF com o mercado (OTRANTO; 2010). Isso se mostra, evidente, em face das políticas de incentivo ao crescimento do país que têm início na gestão de Lula e se ampliam no governo Dilma – orientadas por um projeto de fortalecimento de todos os setores da economia, de valorização da indústria nacional e do aumento da competitividade brasileira (AMORIM, 2013, P. 73).

A luta pela hegemonia dos sentidos da educação profissional no Brasil passaria também pela construção de fóruns de debates com os diferentes setores da sociedade e os atores sociais envolvidos com a definição e implementação das políticas. Está presente no período de 2003 a 2010 a ideia de se discutir coletivamente as propostas para a educação profissional, como um esforço do MEC para promover oportunidades para o debate e a definição de um projeto nacional pensado por diversos segmentos que compõem a modalidade no País, a exemplo da I

Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), promovida em 2007, com 10 mil participantes (AMORIM, 2013). “Buscou se validar, na disputa por hegemonia, por meio de seminários (2003), conferências (2006, 2010), fóruns (2005, 2006, 2007), disputas internas no âmbito do governo [...]” (VIEIRA, 2014, p. 175-176). Já a partir de 2011, ainda conforme Vieira (2014), esses debates e construções coletivas das políticas se tornaram cada vez mais escassos, passando essas a serem elaboradas nos espaços burocrático-governamentais, com pouca ou nenhuma participação de outros setores.

Coelho (2016) analisa os votos dos ministros do Supremo Tribunal Federal brasileiro (STF) quando do julgamento, em abril de 2011, da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) 4.167, movida por governadores, sobre a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) de 2008. Iniciando seu argumento, o autor discorda que a municipalização da educação que ocorreu nas décadas de 1980 e 1990 seja descentralização do poder de decisão sobre as matérias regionais em educação e, portanto, represente o enfraquecimento do Estado nacional. A Constituição Federal de 1988 institui o município como ente autônomo, atendendo, teoricamente, a anseios de uma maior participação nas decisões do governo e de melhores serviços e, ao mesmo tempo, a anseios da direita de menos Estado e maior eficiência e *accountability*, ambos em contraposição a um estado centralizador e ditatorial do regime anterior. Porém, para o autor, a municipalização e descentralização não significou um governo central fraco: ele se expande seletivamente e para outros setores. Conforme dados levantados por Coelho (2016), o Brasil é uma das federações mais centralizadas do mundo. Este fato talvez se deva, para o autor, ao entendimento de que os governos locais são patrimonialistas e convivem com alto grau de desigualdades, o que leva a União a ter que fazer frente às inconformidades, induzindo à judicialização, tornado o Judiciário o principal campo de veto e não o Congresso. Esta é a tese perseguida no seu texto, verificada por meio dos argumentos dos vetos dos ministros. Ademais, Coelho (2016) historiciza as lutas pelo piso nacional para a remuneração docente e os conflitos federativos no estabelecimento do piso salarial nacional: de um lado, o argumento a favor do regime de colaboração dos entes federados com caráter supletivo da União no financiamento (por meio dos fundos redistributivos) da educação básica como condição imprescindível para viabilizar a norma constitucional; de outro, o aspecto nodal do federalismo entendido como a autonomia sobre questões administrativas, fiscais e políticas do sistema de ensino dos entes federados. Ao final, o STF aprovou o PSPN, entendendo-se que a União tem o poder de estabelecer normas gerais sobre a educação básica e o padrão mínimo de qualidade do ensino. Coelho (2016) conclui o

texto advogando que na atualidade assiste-se à institucionalização da política, esvaziando-se a iniciativa política do debate público e das decisões coletivas.

Uma das instâncias que foram ganhando maior relevância com o passar dos anos de governo, no que se refere à avaliação das políticas públicas nacionais para a educação profissional, foi o Tribunal de Contas da União (TCU). Com a justificativa de fiscalizar os altos investimentos nos últimos anos na Rede Federal de Educação Técnica e tendo em vista seu caráter estratégico para o desenvolvimento do País, o TCU realizou auditoria (TCU 026.062 / 2011–9) das ações de estruturação e expansão da educação profissional, com ênfase na atuação dos IFs. Na análise do TCU (BRASIL, 2012f), o investimento na Rede Federal a partir de 2003 foi motivado pelo crescimento econômico do Brasil, que pressionou a demanda por mão de obra qualificada, e pela preocupação com a diminuição das desigualdades regionais que impulsionou uma política de interiorização da rede federal, para induzir o desenvolvimento das microrregiões, mediante a melhoria da produtividade dos trabalhadores aptos a atuarem em diversos segmentos da economia e a participarem do mundo científico e tecnológico. Porém, segundo o TCU (BRASIL, 2012f), na prática havia o risco de baixa eficácia dessa medida, não só por questões administrativas (dificuldades com os trâmites burocráticos e insegurança jurídica na interação iniciativa privada e pública), mas também em razão dos níveis sociais e econômicos das regiões dos *campi* e da ausência de outras intervenções governamentais, o que poderia gerar o risco de tornar a presença dos IFs pouco eficaz na promoção do desenvolvimento regional. O peso relativo do setor público nas economias locais colocava em risco a intenção inicial da proposta, já que não se encontrava uma estrutura produtiva suficientemente dinâmica. O TCU destacou princípios econômicos em sua análise, desconsiderando a importância de se levar educação profissional a essas regiões e populações.

Sobre a infraestrutura e o suporte envolvidos na prestação de serviços educacionais, a auditoria (BRASIL, 2012f) constatou o déficit de professores e de técnicos, além de carências estruturais, como, falta de bibliotecas, computadores, salas de aula e laboratórios de ciências, principalmente para os IFs inaugurados na segunda fase de expansão. Ainda sobre os professores que atuavam nos Institutos, a Lei 11.784/2008 dispunha sobre a exigência para o ingresso no cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico, de habilitação específica, obtida em licenciatura plena (modalidade que habilita a dar aula na educação básica na área de conhecimento do curso em que se graduou) ou habilitação legal equivalente. Porém, o TCU (BRASIL, 2012f) constatou a carência de formação pedagógica, já que parte dos professores não cursou licenciaturas (BRASIL, 2012f, p. 47).

Apesar das questões estruturais pendentes, o relatório (BRASIL, 2012f, p. 6) destaca que a Rede Federal apresenta bons níveis de qualidade no ensino médio relativamente às demais redes de ensino tanto municipal e estadual como privada. A maioria das escolas da Rede Federal encontrava-se classificada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre as 5.000 melhores do País. Os cursos dos IFs são altamente especializados e longos, diferindo da grande parte dos cursos profissionalizantes ofertados pela rede privada de educação profissional, que são de curta duração e com menor requerimento de dedicação acadêmica (BRASIL, 2012f, p. 16).

Na contraposição entre os programas políticos para a educação profissional presentes nas décadas de 1990, de 2000 e primeira metade da de 2010, reconhecem-se diferenças quanto à política de educação profissional no País. O elenco de políticas de educação profissional desenvolvidas no governo Lula indica que essa modalidade educativa é tomada como uma prioridade, diferentemente do governo de FHC. Tal ênfase que continuou no governo Dilma, como se constatou pelas metas contidas no novo PNE e com a continuidade de determinadas políticas, como a expansão da rede federal, ainda que também se perceberam novos contornos nessa política de aposta na EPT, como o PRONATEC.

A partir de 2011, com o PRONATEC, abriu-se para o Sistema S e escolas privadas a possibilidade de transferir recursos públicos para o atendimento da demanda por capacitação profissional. Para Viera (2014), tanto o PROEP como o PRONATEC - implantado a partir de 2011 e com fortes investimentos até 2015 - ativam lógicas de quase mercado no setor público. Os serviços públicos de interesse social guardam um grande potencial para a reprodução e acumulação do capital, explícito pela configuração no papel do Estado brasileiro desde os anos de 1990, que está subordinado aos processos de transnacionalização das políticas para a educação profissional, sob o direcionamento do Banco Mundial e outros organismos internacionais. Embora não de forma direta pela simples incorporação, subordina-se a política nacional para a educação profissional, principalmente no que se refere ao papel do Estado.

Há um aspecto contraditório na oferta de EPT quando se preconiza que os IFs devem investir preferencialmente na formação técnica de nível médio integrada, mas, em paralelo, o Governo Federal investe pesadamente na formação aligeirada de trabalhadores por meio do PRONATEC, ao qual os IFs aderiram por meio da adoção de remuneração extra, mas que também sobrecarrega o trabalho do professor. Percebe-se, segundo a literatura especializada revisada (AMORIM, 2013; AUGUSTO SILVA, 2013; VIEIRA, 2014; REIS JUNIOR, 2017), no PRONATEC a privatização da educação profissional, com o reforço do sistema S, em

detrimento de um reforço das instituições públicas de ensino e da formação técnica de nível médio integrada, representando uma contradição nas políticas.

Nesta seção discutiram-se as mais recentes políticas governamentais destinadas à educação profissional no Brasil, com ênfase em sua expansão pelas mãos do Governo Federal no território brasileiro.

A partir do novo governo de esquerda que alçou ao Governo Federal no Brasil em 2003, coloca-se em curso uma nova forma de organizar o Estado, na qual passou-se a investir mais no ensino profissionalizante. Conforme bibliografia e documentos analisados, houve a tentativa de se construir outro Estado, economicamente desenvolvido e, ao mesmo tempo, socialmente inclusivo. Projeto do qual os IFs são uma parte importante ao propor uma maior democratização da educação profissional, ampliando o acesso. Porém essas políticas encontraram diversos embates para se estruturarem, albergando, ainda, contradições internas como reflexo das disputas históricas pela direção no Estado e na sociedade. No ensejo desses embates, inseridos, ademais, no contexto do capitalismo global, seguem vigorando a organização dualista, com a permanência de um bloco de ensino profissionalizante em paralelo destinado à formação dos trabalhadores, e os desígnios neoliberais, com forte influência dos organismos internacionais e a transferência de recursos públicos para as mãos privadas.

2.3 Considerações a respeito do capítulo 2

Neste capítulo, examinaram-se historicamente a estrutura normativa e política da regulação e organização da educação, o modo como se definem a educação e a educação profissional, os fins estabelecidos pelo governo, os sentidos e as expectativas associados à educação e ao papel que se adjudica ao Estado e aos diferentes atores sociais, com enfoque especial para as políticas voltadas para os adolescentes e jovens que atendem ao ensino médio técnico.

Além de literatura especializada, como parte da análise documental, foram focalizadas legislações educativas nacionais do Brasil e da Argentina. Embora as leis não levem em conta o devir histórico dos sistemas educativos, elas permitem identificar como se expressam as orientações em política educativa, pois incorporam projetos tradicionais e, ao mesmo tempo, introduzem novas matrizes vinculadas a situação política. Por isso considerou-se significativa sua análise para explicitar as orientações em matéria de educação. As legislações abordadas são objeto de análise na perspectiva de luta pela hegemonia ao materializarem debates políticos e sociais para direção do/no Estado.

A partir da legislação e dos documentos das políticas e programas, indagou-se: Qual foi o papel que coube à educação profissional técnica de nível médio no Brasil e na Argentina nos períodos em análise? Quais foram as principais disputas pela direção dada às políticas? Quais estratégias usadas pelos principais setores dentro da direção do Estado? Como cada sociedade se apropriou das políticas? Qual foi o potencial de influência que os organismos internacionais tiveram no equacionamento das políticas para o setor?

Apesar das trajetórias históricas específicas de Brasil e Argentina, há pontos de convergência nas políticas educativas encontradas, e ambos os países compartilham problemas educativos similares. O que o confronto entre os projetos políticos no decorrer do século XX e XXI de Brasil e Argentina ensinam é que o paradigma de educação e de educação profissional está indissociável do projeto de país que se deseja.

Argentina e Brasil são dois países de organização federal e com tradição de conflitos entre o centro e os níveis de governo subnacionais. Ambos conviveram com reformas educacionais nos anos de 1990, que ocorreram depois do processo de redemocratização política passadas ditaduras militares, abarcando a reestruturação de seus Estados e economias num modelo neoliberal. Trata-se de uma reforma ligada à reestruturação do Estado – baseada no *Consenso de Washington*. O Consenso ditou políticas sociais a partir da desregulamentação (do mercado de bens, serviços, financeiro e do trabalho), primazia do mercado, sendo que o Estado se tornou um vigilante e passou a praticar políticas sociais focalizadas, retirando-se da atuação econômica e social e proporcionando o crescimento do poder de regulamentação dos setores e empresas privadas por meio dos centros de poder das grandes empresas, associações, instituições multilaterais, ONGs, etc.

Na segunda metade dos anos de 2000, Brasil e Argentina tornaram-se países que buscam recompor a capacidade estatal. A partir da segunda metade dos anos de 2000, o denominador comum entre Brasil e Argentina foi a recomposição da capacidade regulatória e de investimento, a ampliação da oposição ao consenso político reformista dos anos de 1990 e a recuperação da centralidade do Estado na implementação de políticas sociais mais inclusivas. Retomou-se o desenvolvimento e apresentaram-se reorientações na busca pela ampliação do direito à educação.

Especificamente, as políticas públicas para a educação profissional no período entre 2003 e 2015 no Brasil e na Argentina desenham um caminho rumo a um novo desenvolvimento, em que se percebia o avanço no sentido de um Estado que assegurasse direitos e retomasse seu papel como responsável pela garantia de uma educação profissional de qualidade, por meio do financiamento, da definição e do desenvolvimento da política educativa, caminhando de mãos

dadas com o avanço tecnológico, para a melhoria da economia de mercado interno. Uma fórmula que aposta no papel do Estado como responsável pelo desenvolvimento produtivo e econômico do país, e por isso investe na educação profissional para a promoção do capital social e das condições para o desenvolvimento por meio da capacitação de mão de obra, remonta a fórmulas do desenvolvimentismo, porém com novos elementos, associando o desenvolvimento também ao combate à desigualdade social por meio de políticas sociais que promovam maior distribuição de renda, a médio prazo. É o chamado neodesenvolvimentismo:

Por sua vez, Katz (2014) procura recuperar o debate intelectual em torno do novo desenvolvimentismo. Para ele é multifacetado o debate, tanto no Brasil como na Argentina, mas é possível elencar cinco fundamentos gerais que se fazem presentes nas controvérsias dos autores, sendo elas: (i) os autores surgem no nicho da avalanche neoliberal e suas interpretações consensuais que perfilaram os cânones acadêmicos e governamentais do último quarto do século passado, assim em suas formulações apresentam pormenorizadamente a maior participação e intervenção do Estado para emergir do subdesenvolvimento; (ii) os neodesenvolvimentistas entendem que é a política econômica um instrumento central na via do crescimento, não estando somente refém da conjuntura, ela deve estar a serviço do planejamento de longo prazo; (iii) os neodesenvolvimentistas entendem que o processo de crescimento deve estar vinculado à retomada de uma política de industrialização; (iv) em torno do seu planejamento, reduzir a brecha tecnológica é mais um ponto das políticas neodesenvolvimentistas, retornando sobretudo aos pressupostos de Schumpeter e; (v) o avanço exportador do sudeste asiático é uma análise a ser observada como suporte de referência de aprendizado, presente nas estratégias de Estado para estimular a competição (CASTIONI, REIS JUNIOR, MADURO SILVA, 2017, p. 9-10).

Entendendo o Estado e as políticas públicas como espaços de luta pela hegemonia, pondera-se, no entanto, que este novo modelo almejado de política pública para a educação profissional, termina por não romper com os desígnios do capital internacional, permanecendo na síntese histórica, princípios neoliberais, em especial para educação, de um Estado regulador e avaliador, a presença de políticas públicas focalizadas, a influência dos organismos internacionais e a perseverança de um direito individual à educação em paralelo ao direito público, significando a ação do privado e dos mercados e a manutenção das desigualdades sociais.

O discurso presente no período de 2003 a 2015, de preparação de técnicos para o desenvolvimento socioeconômico, se assimila aos argumentos dos anos 1960 no Brasil analisados por Dore (1983) de que cresceram as exigências por um moderno trabalhador qualificado, mas que, ao mesmo tempo, mantêm e aprofundam a dualidade da organização escolar.

No caso brasileiro, especificamente, os IFs se tornam um exemplo emblemático das lutas pela hegemonia das políticas públicas em educação profissional, ao incorporarem um

discurso que afirma o compromisso com a transformação social como justificativa de criação, mas que, ao mesmo tempo, não representa uma proposta para a superação do dualismo que caracteriza o sistema escolar, senão o consolida como uma realidade própria, paralela ao sistema regular de ensino.

O discurso apresentado, embora critique a ideia de escola dual, reforça um projeto de dualidade para a educação nacional na medida em que defende a organização, em separado, de uma rede paralela para oferta de educação profissional, uma rede para atender os grupos sociais “com dificuldade de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino e maior necessidade de engajamento imediato no mundo do trabalho”. Não seriam esses os “desfavorecidos da fortuna”? (AMORIM, p. 114)

A revisão bibliográfica e documental, revela que no Brasil e na Argentina mantiveram-se, ao longo dos anos em análise, percursos de ensino destinados especificamente à educação profissional. Assim, metodologicamente, respeitados os diferentes sistemas de ensino e contextos nacionais de Brasil e de Argentina e identificadas as congruências históricas nos sentidos das políticas públicas para a educação profissional - em especial nos anos entre 2003 e 2015 de aposta no desenvolvimento econômico-produtivo nacional e na inclusão social, com rupturas e continuidades com as políticas neoliberais dos anos de 1990-, para se compreender os fatores sistêmicos que se apresentam no Brasil, ao se tratar da evasão escolar no ensino médio técnico, comparativamente à Argentina, justifica-se um olhar detido sobre a RFEPT, como demonstrado neste capítulo por:

- altos investimentos na rede federal por parte da União e seu caráter estratégico para o país presente nos discursos institucionais do período estudando, em alinhamento com o cenário argentino;
 - sua presença em todo território nacional;
 - histórica e preferencial – firmada nos textos legais e nos discursos políticos do MEC para o período de estudo- oferta presencial da formação profissional de nível médio técnico integrada nos IFs, aproximando-se do modo de oferta estatal e em turno e contraturno na Argentina;
 - iniciativas de combate à evasão que se apresentaram na RFEPT;
 - inexistência de uma política nacional de combate à evasão escolar no ensino médio técnico;
 - falta de informações sistematizadas disponíveis sobre o tema em nível nacional;
- e

- impossibilidade do estudo de tese de cobrir as redes estaduais, municipais e privadas, pela diversidade de seus modos de oferta, dada a realidade diversa presente no território nacional, de medidas continentais, e pelas limitações físicas de deslocamento e de acesso à informações das demais redes por parte do pesquisador.

Os trabalhos desenvolvidos na tese até aqui forneceram um panorama sobre os sistemas de ensino argentino e brasileiro, seus marcos legais, políticos, sociais e econômicos, nos quais se inserem as políticas de combate à evasão escolar no ensino médio técnico, tratadas a seguir. No capítulo 3 desta tese, faz-se uma análise em paralelo histórico das disputas em torno das políticas de evasão escolar na educação profissional e no ensino médio técnico, em específico, nos casos selecionados de Brasil e Argentina.

3 A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo dedica-se a comparar a evasão escolar na educação profissional, em especial no ensino médio técnico, entre Brasil e Argentina. Seguem-se as seções de resultados dos trabalhos empíricos. A construção do capítulo apoia-se na análise documental e em entrevistas, em diálogo com a bibliografia consultada. Compreendendo que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz, são priorizados os gestores de políticas públicas do governo federal para a educação técnica de nível médio no Brasil e na Argentina. Selecionaram-se para as entrevistas os agentes de governo que foram ou são responsáveis pela execução dessas políticas entre 2003 e 2015. Considera-se que o caminho indicado pelos gestores para narrar as políticas e os programas de combate à evasão escolar aponta para um modo de gestão da temática e explicita a luta pelos sentidos que esta adquiriu institucionalmente entre 2003 e 2015.

O sentido discursivo das políticas educativas é uma construção histórica e política. Não se trata apenas de palavras, mas também de um conjunto inter-relacionado de crenças e normas que exprimem determinada direção dos sentidos atribuídos à educação profissional na sociedade. Para Ball (2002a), os organismos internacionais se relacionam com os discursos políticos locais, na medida em que constroem as agendas políticas de globalização neoliberal. Essa nova ortodoxia, expressa pelos organismos internacionais como signo do pensamento neoliberal, segundo Ball (2002a), possui três componentes-chave: o controle mais direto sobre o currículo e a avaliação docente; a redução dos custos em educação por parte dos governos; e o incremento da participação da comunidade local na tomada de decisões, entendido como a pressão da clientela. Nos estudos de Ball, essa perspectiva macro da política convive também com a perspectiva micro das organizações. Ball (1994) especifica a micropolítica da escola como a conexão de três esferas da atividade organizativa essenciais e relacionadas entre si: interesses dos atores; manutenção do controle da organização; e conflitos ao redor da política, em termos gerais. Para Ball (1994), as teorias das organizações são por vezes, legitimadoras de certas formas de arranjo administrativos, que, em verdade, são ideologias que proclamam a racionalidade e a eficiência para conseguir o controle. O autor, analisando as organizações escolares, explora os modos como se dirigem, modificam, organizam e defendem as ideais que articulam as opiniões e perspectivas dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de uma teoria coerente para descrever e explicar as organizações. Em sua teoria, Ball (1994, p. 35, grifo do autor, tradução nossa) parte do entendimento das escolas, assim como das demais organizações, como campo de luta:

Considero as escolas, assim como praticamente todas as outras organizações sociais, *campos de luta*, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre seus membros, pobremente coordenadas e ideologicamente diversas. Julgo essencial, se desejamos compreender a natureza das escolas como organizações, alcançar a compreensão de tais conflitos.⁹⁵

Os estudos de Ball centram a atenção nos controles do trabalho em relação às determinações das políticas, desconstruindo a noção de uma única abstração chamada “organização” e lançando luz sobre as variadas percepções dos indivíduos do que podem, deveriam ou devem fazer ao tratar determinado problema no âmbito das circunstâncias em que se acham. Ball toma em conta o lugar principal do conflito na relação com as ordens, os objetivos, os interesses e as ideologias dos membros da organização que dão como resultado a controvérsia ou a luta pelo controle da organização e das políticas. A política educativa, assim entendida, assume certo sistema de valores e de significados polissêmicos, vagos e instáveis, que irão mudar conforme as ações e os comportamentos dos sujeitos diretamente envolvidos (BALL, 2002b).

Para cada entrevistado, identificou-se o grau de envolvimento e de responsabilidade para com a formulação, coordenação e implantação das políticas voltadas para a educação profissional, especialmente relacionadas ao combate à evasão escolar no período em análise, sem a pretensão de contatar todos os possíveis envolvidos, mas trazendo depoimentos de personagens importantes em relação ao tema. Por meio das entrevistas, a política, desde sua formulação até sua implementação, ganhou novos contornos, em conformidade com o ambiente organizacional, se na coordenação geral no Ministério da Educação ou se na instituição escolar, permitindo a compreensão das dimensões macro e micro das políticas que se contrastam no texto desta tese, enfatizando-se o movimento da política. Os entrevistados foram convidados a participar, voluntariamente, em agenda que melhor lhes conviesse, explicando a proposta de investigação e as condições de sua participação, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.⁹⁶ As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas aos entrevistados para sua conferência.

⁹⁵ Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, *campos de lucha*, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos.

⁹⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado em português ou em espanhol, em consonância com a nacionalidade de cada entrevistado. Ver apêndice.

Quadro 2 - Entrevistas realizadas no Brasil

N.	Instituição	Função genérica e nome fantasia	Período de atuação na função / instituição	Nível de gestão em relação às políticas de EPT	Grau de formação	Experiência profissional anterior	Contribuição para a tese
1	SETEC	Política I	2005 a 2011	Coordenação	Doutor	Não informado	Explicita os posicionamentos dos atores-chave na interlocução das políticas no decorrer do período de análise
2	SETEC	Sistemas Informativos	Desde 2006	Coordenação	Superior	Sem experiência prévia.	Contextualiza os sistemas de registros acadêmicos da RFEPT e seus impasses.
3	SETEC	Regulação	2006 a 2011	Formulação	Técnico de Nível Médio pela RFEPT e Doutor	Professor na RFEPT há 30 anos, região Sul.	Explicita o processo de construção do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e do SISTEC.
4	SETEC	Pronatec	2010 a 2015	Formulação	Mestre	Atua na RFEPT há 23, região sudeste do país.	Explicita os mecanismos a partir dos quais a macropolítica define os protagonistas da agenda em EPT no país, se da iniciativa pública ou privada.
5	SETEC	Dirigente	2008 a 2016	Formulação	Mestre	Professor da RFEPT há 20 anos, região Sudeste.	Traz as percepções institucionais da evasão escolar.
6	SETEC	Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Sistemas	Na CCPE desde 2015.	Coordenação	Superior	Não informado.	Contextualiza a CPPE e o SISTEC
7	SETEC	Planejamento/ Plano de Ação	2011 a 2015	Formulação	Técnico de Nível Médio pela RFEPT e Doutor	Professor da RFEPT há 10 anos, região Sudeste.	Contextualiza os processos de regulação e avaliação da EPT; e proporciona o entendimento do Plano de Ação, incluindo evasão escolar, para a RFEPT, em face das determinações do TCU.
8	SETEC	Bolsa Formação	Desde 2012	Coordenação	Superior	Não informado.	Apresenta a política de EPT na articulação com o mercado produtivo.
9	SETEC	Comissão Permanente de Permanência e Êxito /Planejamento	2013 a 2016	Coordenação	Doutor	Professor na RFEPT há 20 anos, regiões Sudeste e Sudoeste.	Explicita o processo de criação de indicadores de evasão escolar na RFEPT e a atuação da CPPE na interlocução com as relações de forças presentes.

N.	Instituição	Função genérica e nome fantasia	Período de atuação na função / instituição	Nível de gestão em relação às políticas de EPT	Grau de formação	Experiência profissional anterior	Contribuição para a tese
10	SETEC	RH	Desde 2014	Coordenação	Mestre	Está na RFEPT há 20 anos, região Norte.	Contextualiza a expansão da RFEPT, nos últimos anos, em especial no que se refere ao quadro de servidores técnicos e professores.
11	SETEC	Política II	R1- Desde 2016. R2- Desde 2013.	Formulação	R1- Doutor R2- Mestre	R1- Professor do Programa de Pós-graduação em IES. R2 Técnico. Trabalhou em outros ministérios.	Explicita o problema dos dados sistematizados para se falar em evasão escolar na EPT.
12	SETEC	Estrutura	Desde 2016	Coordenação	Pós-graduado	É a primeira experiência em educação profissional pública.	Apresenta o atual momento de consolidação da expansão da RFEPT.
13	SETEC	Organização	Desde 2016	Formulação	Superior	Mercado privado e iniciativa pública por 3 anos.	Explicita os atores-chave na definição das políticas em EPT.
14	Instituto Federal	Reitor	Desde 2008	Implementação	Doutor	Professor na RFEPT há mais de 30 anos, região Centro-Oeste.	Exemplificam-se os problemas vivenciados na prática pedagógica dos professores, no curricular e no institucional.
15	Instituto Federal	Pró-Reitoria de Ensino	Desde 2014	Implementação	Doutor	Atua como professor no IF há 5 anos, região Centro-Oeste. Atuou no âmbito estadual como professor e diretor de escola na periferia, foi sindicalista.	Exemplifica a construção das ações relacionadas ao combate à evasão na escola.
Informantes-chave							
16	SENAI	Dirigente Sistema S	Desde 2013	Formulação	Mestre	Há 24 anos atua na educação profissional, em gestão tanto pública como privada, sendo 14 anos dedicados à educação profissional no Sistema S.	Explicita-se o papel dos atores-chave nas decisões sobre EPT no Brasil e as diferenças ao tratar a evasão escolar no Sistema S.
17	INEP	Estatísticas Educacionais	Desde 2008	Não se aplica	Técnico de Nível Médio pela RFEPT e Doutor.	Atuou como professor em IF e como técnico no MEC.	Contextualiza a produção de estatísticas nacionais para a EPT.

N.	Instituição	Função genérica e nome fantasia	Período de atuação na função / instituição	Nível de gestão em relação às políticas de EPT	Grau de formação	Experiência profissional anterior	Contribuição para a tese
18	Sindicato de Instituições Federais de Ensino Superior	Direção Sindicato	Não informado	Não se aplica	Doutor	Professor da RFEPT.	Explicita a correlação de forças na definição das diretrizes para uma política de EPT no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas.

Quadro 3 - Entrevistas realizadas na Argentina

N.	Instituição	Função genérica e nome fantasia	Período de atuação na função / instituição	Nível de gestão em relação às políticas de EPT	Grau de formação	Experiência profissional anterior	Contribuição para a tese
1	INET	Dirigente 3	Desde 2016	Formulação	Pós-graduado	Não informado.	Apresenta as novas perspectivas de governo para a educação técnico-profissional.
2	INET	Dirigente 2	De 2013 a 2015	Formulação	Mestre	Professor por mais de 30 anos no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Ocupou vários cargos no Ministério da Educação no governo Kirchner.	Explicita os motivos que levaram à criação de FinEsTec, seu modo de implementação, seus resultados e sua importância em âmbito nacional no combate à evasão escolar no ensino médio técnico.
3	INET	Dirigente 1	De 2003 a 2012	Formulação	Técnico de Nível Médio e Doutor	Pesquisador e professor em universidade pública.	Discute as políticas de educação técnico-profissional do governo da nação entre 2003 e 2012.
4	INET	Articulação Federal	Desde 2015	Coordenação	Mestre	Mais de 30 anos de experiência na educação técnico-profissional, tendo sido reitor de instituição escolar com oferta de secundária técnica. Foi supervisor de educação técnica durante 11 anos. Atuou como representante em	Explicita a articulação nacional das políticas de educação técnico-profissional no território e aponta os principais atores em jogo na definição dessas.

N.	Instituição	Função genérica e nome fantasia	Período de atuação na função / instituição	Nível de gestão em relação às políticas de EPT	Grau de formação	Experiência profissional anterior	Contribuição para a tese
						comissões nacionais de educação técnico-profissional.	
5	INET	Secundária Técnica	Desde 2013	Coordenação	Superior	Atuou na coordenação de políticas voltadas para assistência estudantil no INET.	Apresenta visão gerencial com foco na qualidade educativa como forma de controle da evasão escolar.
6	INET	Autoavaliação Institucional	Desde 2006	Coordenação	Mestre	Professor universitário. Trabalhou também em Ministério de Saúde provincial.	Detalha a metodologia e os instrumentos de avaliação nacional das instituições de educação técnico-profissional.
7	INET	Gestão da Informação	Desde 2004	Coordenação	Mestre	Dentre outras, não especificadas, trabalhou no INET entre os anos de 1995 e 2000, retornando posteriormente.	Apresenta os sistemas de registros federais da educação técnico-profissional, o processo de construção do catálogo de títulos e certificações e as perspectivas de ampliação das estratégias de avaliação e monitoramento da educação profissional.
8	INET	FinEsTec	Desde 2012	Coordenação	Superior	Professor e diretor em escola de ensino médio para adultos. Trabalhou como técnico na área de educação de adultos em administração provincial e no Ministério de Educação da Nação.	Apresenta a institucionalidade do combate à evasão sendo construída nas políticas públicas via INET no período em análise.
9	INET	Práticas profissionalizantes	R1: Desde 1996 R2: desde 1998	Coordenação	R1: Superior R2: Superior	R1: Nos anos de 1990 iniciou suas atividades no Ministério da Educação, com um estudo sobre competências. Ainda nesta década seguiu para o INET trabalhando com competências aplicadas aos desenhos curriculares de cursos técnicos de nível médio e, posteriormente, com práticas profissionalizantes.	Explicita a mudança no discurso político, mas a permanência na prática, do trabalho com competências no decorrer da implementação das políticas públicas em educação profissional, entre 2003 e 2015.

N.	Instituição	Função genérica e nome fantasia	Período de atuação na função / instituição	Nível de gestão em relação às políticas de EPT	Grau de formação	Experiência profissional anterior	Contribuição para a tese
						R2: Trabalhou com o estudo de trajetórias técnico-profissionais e a formação baseada em competências no final dos anos 1990, e, posteriormente, em 2005, no INET, com práticas profissionalizantes.	
10	INET	Planos de Melhora - Igualdade de Oportunidades	R: Desde 2006 R1: Desde 2006	Coordenação	R: Mestre R1: Superior	Não informado.	Explicita as formas de implementação e operacionalização das políticas de combate à evasão escolar na secundária técnica.
11	INET	Catálogo	Desde 2004.	Coordenação	Mestrando	Professor universitário.	Contextualiza a criação e implementação de instrumentos de regulação, como o registro de escolas, o catálogo da educação técnico-profissional e os processos de homologação de títulos técnicos.
12	Escola Técnica Estatal – Secundário Técnico	Escola 1	R1: Desde 2012 R2: Desde 2006	Implementação	R1: Superior R2: Superior	R1: Trabalhou em jardim de infância. Durante o dia, trabalha em primária. R2: Não informado.	Exemplifica a dinâmica e as dificuldades enfrentadas na escola para o combate à evasão escolar na secundária técnica.
13	Escola Técnica Estatal – Secundário Técnico	Escola 2	Desde 2006	Implementação	Técnico de Nível Médio e Mestre.	Foi durante 20 anos professor do ensino médio técnico. Também é assessor pedagógico em outra escola.	Exemplifica a dinâmica e as dificuldades enfrentadas na escola para o combate à evasão escolar na secundária técnica.
14	Escola Técnica Estatal – Secundário Técnico	Escola 3	Desde setembro de 2009.	Implementação	Superior	Trinta anos de docência, dentre os quais trabalhou como professor nessa mesma escola, em <i>polimodal</i> de Província de Buenos Aires e na iniciativa privada. É assessor	Exemplifica a dinâmica e as dificuldades enfrentadas na escola para o combate à evasão escolar na secundária técnica.

N.	Instituição	Função genérica e nome fantasia	Período de atuação na função / instituição	Nível de gestão em relação às políticas de EPT	Grau de formação	Experiência profissional anterior	Contribuição para a tese
						pedagógico em outra instituição escolar no segundo turno.	
Informantes-chave							
15	Provincial	Ministro de Educação	Anos 2000	Não se aplica.	Doutor	Professor Universitário.	Foi membro de governo que politicamente se posicionava em oposição ao governo nacional dos presidentes Kirchner, permitindo outra visão sobre o problema da evasão escolar e as políticas de educação profissional durante esse período no país.
16	Oficina Nacional de Estatísticas Educativas, do Ministério da Educação	Estatísticas		Não se aplica.	Mestrando	Também trabalhou no escritório deste órgão em província de Buenos Aires.	Explicita o contexto de produção de dados estatísticos sobre a secundária técnica.
17	Ministério de Desenvolvimento Social da Nação - Subsecretaria de Juventude de Nação.	Juventude	Desde dezembro de 2015.	Não se aplica.	Não informado	Trabalhou entre 2012 e 2014 na Subsecretaria de Juventude de CABA.	Explicita a articulação de políticas nacionais envolvendo juventude, educação e educação profissional.
18	Sindicato representante dos professores de educação técnica presente em 24 jurisdições da nação.	Sindicato	Desde os anos 1990.	Não se aplica	Técnico de Nível Médio e Formação Terciária não Universitária	40 anos como docente da secundária técnica.	Apresenta o papel exercido pelos atores-chave na formulação e implementação das políticas em educação profissional dos anos 1990 à atualidade.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas.

Destaca-se o alto grau de formação dos gestores brasileiros e argentinos da educação profissional. Alguns entrevistados também ressaltaram sua formação anterior como técnico de nível médio, a qual, especificamente no caso brasileiro até 2015, foi, em sua maioria, realizada na RFEPT. Com relação à experiência profissional prévia, destaca-se, até 2015 no caso brasileiro, a prevalência de gestores centrais com experiência de atuação, seja como gestor escolar ou professor, na própria RFEPT. Para ambos casos, brasileiro e argentino, logrou-se um conjunto de entrevistados que representam os distintos momentos das gestões públicas da EPT vividos entre 2003 e 2016; permitindo explicitar as disputas em torno dos processos institucionais de formulação até a implementação dos programas de combate à evasão escolar na educação profissional, em especial no ensino médio técnico, vigentes em cada contexto. No entanto, ressalta-se também, que, em ambos os casos analisados, as vivências profissionais dos entrevistados em educação profissional remontam-se, muitas vezes, à 20, 30 ou 40 anos antes, proporcionando uma inscrição particular do sujeito na história (ORLANDI, 2015).

Nos Quadros 2 e 3, explicita-se que, para além dos gestores dos órgãos centrais da administração pública do Estado, responsáveis pelas políticas de educação profissional nos países, foram entrevistados gestores do sistema privado de ensino, de sindicatos de professores da educação profissional-tecnológica e de instituições estatais que oferecem ensino médio técnico, de forma a melhor explorar a compreensão da realidade dentro das especificidades sociais.

No caso brasileiro, os gestores de instituição escolar entrevistados pertencem a um Instituto Federal, criado por lei em 2008, na região Centro-Oeste do Brasil. Uma das escolas que vieram a compor o Instituto Federal era uma escola agrotécnica, com oferta de nível médio técnico, já existente há mais de 50 anos.

Na Argentina, foram contatadas três escolas técnicas estatais de nível médio localizadas em *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (CABA), cidade que tem aproximadamente 38 escolas técnicas secundárias estatais com 21 especialidades. As três escolas foram selecionadas por apresentarem certas características, as quais são descritas no Quadro 4. Foram entrevistados assessores pedagógicos, por serem estes co-responsáveis pela implementação dos programas e políticas de combate à evasão escolar. Os assessores pedagógicos entrevistados trabalham no Departamento de Orientação Escolar (*Departamento de Orientación Escolar*) das instituições escolares escolhidas. É neste departamento que o aluno busca orientações e também é onde se coordenam as iniciativas governamentais de combate à evasão escolar, para implementação nas escolas. No Departamento de Orientação Escolar, articulam-se as iniciativas governamentais para a promoção da permanência dos estudantes. Essas características são de interesse para

verificar se as iniciativas funcionam ou não e como a evasão escolar é percebida no âmbito local. Foram selecionadas três escolas, duas delas com grande incidência de evasão escolar. Essas escolas oferecem cursos tradicionais de ampla cobertura no país, sendo que a primeira apresenta características de uma oferta inclusiva; a segunda, grande demanda por ações de combate à evasão, atendendo a público de vulnerabilidade social; e a terceira, menor incidência de evasão escolar do que as anteriores e oferta diurna em curso concorrido da área de computação.

Quadro 4 - Escolas técnicas públicas selecionadas para as entrevistas na Argentina.

Características	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Localização	Localizada em bairro central de Buenos Aires. Divide o edifício com outra escola no turno diurno.	Encontra-se na periferia de Buenos Aires próxima a uma “villa” (similar a uma favela no Brasil). Tem 8 mil metros quadrados, ocupa toda uma quadra, com 3 andares.	Localizada em bairro central de Buenos Aires. Divide o edifício com escola de ensino primário.
Especialidade	Oferta especificamente técnico em mestre de obras, uma das especialidades mais destacadas da oferta argentina de cursos técnicos, por sua tradição, sua presença em todas as jurisdições, tamanho da oferta e demanda. Essa especialidade foi uma das primeiras a sofrer o impacto das políticas a partir de 2005, com regulamentações curriculares. Foi um dos cursos escolhidos inclusive para se iniciar a estratégia nacional de FinEsTec. Foi a especialidade mais mencionada nas entrevistas como caso emblemático, inclusive na relação direta com o mundo do trabalho e sua regulação pelos profissionais da área: “E digo nessa ordem, porque nessa ordem vai do maior para o menor: a maior exigência de regulação profissional tem o mestre de obras (...)” ⁹⁷ (Dirigente1, parágrafo 25, tradução nossa).	Oferta técnico em mestre de obras, curso cujas características constam na descrição da Escola 1, e também o curso técnico em eletrônica, um dos cursos de maior cobertura, oferta e demanda no país. Os dois cursos somados compreendem mais de 50% da matrícula na secundária técnica. Foram cursos escolhidos inclusive para se iniciar a estratégia nacional de FinEsTec. “Sim, 60% dos alunos de educação técnica argentina se dividem em duas especialidades: construções e eletromecânica. Isso é uma característica muito forte que ainda tem a República Argentina. Dos 600 mil alunos, aproximadamente, 300 mil estão cursando estas duas especialidades” ⁹⁸ (Gestão da Informação, parágrafo 39, tradução nossa).	Oferece o curso de técnico em computação. Tem entrada concorrida, com fila de espera por vagas.
Oferta	Oferta exclusiva do turno noite e para o técnico em mestre de obras, uma das poucas ofertas noturnas para a modalidade na Capital. Um dos entrevistados em INET (FinEsTec) explicita que faltam estratégias para trazer de volta os que saem antes de cursar todos anos da escola técnica, e nesse sentido cita as escolas noturnas, como uma opção inclusiva.	Trabalham com os 3 Turnos: 7:30 as 12:30; 13:10 as 17:30; 18:30 as 22:50.	Oferta diurna.
Programa	Solicitou e recebeu parcialmente recursos de Plano de Melhora para infraestrutura e tutorias. Porém, por ser um prédio compartilhado com outra escola não	Solicitou e recebeu recursos de Plano de Melhora para infraestrutura e tutorias.	Solicitou e recebeu recursos do Planos de Melhoras para infraestrutura, executando

⁹⁷ Y te los digo en ese orden, porque en ese orden va de mayor a menor: la mayor exigencia de regulación profesional la tiene el maestro mayor de obras (...)

⁹⁸ Si, el 60% de los alumnos de educación técnica argentina se dividen en dos especialidades: construcciones y electromecánica. Eso es un sesgo muy fuerte que todavía tiene la República Argentina. De los 600 mil alumnos, aproximadamente, 300 mil están cursando esas dos especialidades.

Características	Escola 1	Escola 2	Escola 3
	conseguiu conciliar as obras de construção das novas oficinas, as quais estavam inacabadas.		obras de calefação e cabeamento e equipando as oficinas e implementando as tutorias.
Tempo	Escola de 50 anos e que sempre ofertou curso correlato à técnico em mestre de obras.	Criada nos anos de 1970.	Existe desde a década de 1890 como escola, tornando-se uma escola técnica posteriormente.
Público	Atende a aproximadamente 300 alunos, entre adolescentes maiores de 16 anos e adultos, este último o público majoritário. As características, ressaltadas pelos entrevistados, do estudante da secundária técnica noturna em CABA são: ser da periferia, adulto, homem, trabalhador e dependente do transporte público, apresentar histórico de repetência, fracasso escolar, expulsões e abandono escolar, sendo que alguns fizeram primária de adultos (EJA) e/ou faz muito tempo deixaram os estudos.	Atende a aproximadamente 1500 alunos, sendo 10% desses de secundária geral e o restante de ensino médio técnico. Os alunos se dividem nos três turnos, sendo que os alunos do diurno têm idades entre 12 e 19 anos, com <i>post</i> idade de 2 a 3 anos, chegando a 21 ou 22 anos. A noite é de 16 a 50 anos aproximadamente. Se agrupam com 30/32 alunos em primeiros anos e 28/30 a partir de 4o ano, por sala de aula. É uma escola com alto número de pais e mães que necessitam de assistência para continuarem estudando.	Tem aproximadamente 597 alunos. Dentre as escolas visitadas esta é a que menos menciona a evasão como problema: de 150 alunos em primeiro ano, entre 85 e 90 alunos terminam o sexto ano (não necessariamente incluindo o recebimento do título).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados das entrevistas

A análise do discurso aplicada a políticas públicas, tendo como suporte documentos oficiais (decretos, acórdãos judiciais, resoluções, ofícios, relatórios de auditorias e de gestão, manuais, notas técnicas, planos estratégicos e de ação, informes, comunicações e publicações institucionais) e entrevistas com gestores responsáveis por essas políticas, permite, por meio da “história contada”, explicitar a compreensão que se tem do problema educacional da evasão escolar no ensino médio técnico, como as questões são definidas, como as soluções são pensadas e como se define o curso das políticas.

Analisa-se, neste capítulo, as formações discursivas em torno à evasão escolar na educação profissional, em especial no ensino médio técnico, nos casos de Brasil e Argentina. Buscam-se os elementos do discurso político que orientam as propostas de tratamento do problema, apresentando-os com base em ideias e expressões recorrentes. Entende-se que os discursos políticos se constituem como signos orientadores de lógicas partilhadas de ação, e por isso são analisados a partir de ideias fundadoras reiteradas e repetidas. A regular referência a uma formação discursiva ganha sentido ao se derivar de um jogo definido pela formação ideológica dominante em determinada conjuntura (ORLANDI, 2015). Propõem-se, aqui, analisar como os discursos se inter-relacionam na produção de sentidos sobre a evasão no ensino médio técnico e suas diferenças, rupturas e continuidades no período entre 2003 e 2015, nos casos analisados de Brasil e Argentina. Destaca-se o político e a simbolização das relações de poder presentes, mostrando o trabalho da ideologia por detrás do discurso. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, têm-se relações de forças, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer no discurso. “Por isso a análise [do discurso] é importante. Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito” (ORLANDI, 2015, p. 40).

O sentido das palavras entra em disputa dentro de lutas mais amplas. Ao mesmo tempo que constituem as identidades sociais, as palavras se fundamentam em valores ideológicos legitimados pela cultura. A análise do discurso permite “tornar estranho”, “olhar com lentes” esses discursos.

É uma característica importante das mudanças econômicas, sociais e culturais da modernidade tardia que elas existem tanto como discursos quanto como processos que estão ocorrendo fora do discurso e que os processos que estão ocorrendo fora do

discurso são substancialmente moldados por esses discursos⁹⁹ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 4, tradução nossa).

Na leitura das relações de força, interessam as assimetrias de poder que conformam as políticas e são por elas mantidas. Assim, o método escolhido permite descortinar o poder das ideias na formulação de políticas hegemônicas.

Ao final do capítulo, de forma comparativa, destaca-se como a evasão escolar na educação profissional, em especial no ensino médio técnico, aparece nos casos estudados para as duas nações e suas apropriações comuns. A análise empreendida visualiza a construção da formação discursiva em torno do problema da evasão escolar no ensino médio técnico, importando os referentes de capacidade maior ou menor de promover a redução de desigualdades. Dessa forma, destacam-se assimetrias de poder que conformam as políticas e são por elas mantidas na sociedade capitalista e comparam-se as disputas políticas em torno ao problema da evasão escolar no ensino médio técnico, respeitando o contexto de análise de cada caso estudado.

As entrevistas constituíram-se em importante recurso para melhor compreender os processos de produção das políticas. Admitir a existência de um *corpus* ideológico, no entanto, não significa defender que este *corpus* não está atrelado a uma realidade material. Ao contrário, é sobre esta base material, condicionada pela estrutura social, que se reproduzem as identidades institucionais. Essas institucionalidades estão fortemente condicionadas às políticas governamentais e aos interesses de grupos hegemônicos dominantes. Não se pode conceber, contudo, um modelo que não considera a ação política e histórica dos sujeitos em relação a essa mesma institucionalidade. A própria escrita das normativas que definem, formalmente, as institucionalidades não pode ser entendida a distância dos sujeitos que agem para sua configuração. É neste sentido que as normativas e as instituições emergem como campos de batalha. Dessa forma, os textos normativos, jurídicos e programáticos destacados para a atuação do governo e do Estado servem de guia para se entender o contexto de produção institucional das políticas de combate à evasão escolar na secundária técnica e a organização social a que se dirigem.

O Quadro 4 sintetiza a articulação feita nesta pesquisa entre o Estado e o contexto histórico das políticas públicas em educação e educação profissional no Brasil e na Argentina, para a análise dos fatores sistêmicos (peculiaridades da legislação, das políticas e dos programas

⁹⁹ Tradução do original: “It is an important characteristic of the economic, social and cultural changes of late modernity that they exist as discourses as well as processes that are taking place outside discourse, and that the processes that are taking place outside discourse are substantively shaped by these discourses”.

educacionais vigentes em cada contexto) orientados para minimizar a evasão escolar no ensino médio técnico.

Quadro 5 - Análise dos fatores sistêmicos relacionados à evasão escolar no ensino médio técnico no Brasil e na Argentina.

Marco teórico	Contexto histórico das políticas de EPT	Temáticas apresentadas para cada caso estudado	Comparações dos dois contextos
A luta pela hegemonia na sociedade.	A dualidade da organização dos sistemas educativos	Avaliação e monitoramento da EPT; e produção de dados quantitativos sobre evasão escolar.	Pautada pela análise do sistema mundial, ressaltando as influências dos organismos internacionais no mundo globalizado e as adaptações locais.
		Formulação e implementação de políticas de combate à evasão escolar; e influência dos diferentes atores sociais.	
		Sentidos do ensino médio técnico em questão: tensões entre inclusão e seleção; êxito e fracasso; e relação com o mundo do trabalho.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A construção narrativa do presente Capítulo 3 se deu em base aos recortes para consecução do trabalho empírico (escolha do público participante, construção do roteiro de entrevistas, etc) e aos achados selecionados por termos/temáticas recorrentes e contrastantes na análise dos discursos.

3.1 Contexto de produção de dados e políticas de combate à evasão escolar na educação técnica de nível médio no Brasil

Para analisar o caso brasileiro, fez-se a opção metodológica por focalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), conforme detalhado no capítulo anterior em razão dos recentes investimentos, de seu caráter público e de sua oferta prioritária no ensino médio integrado à formação técnica, assim como ocorre na Argentina. Neste contexto, cabe um olhar detido sobre as políticas públicas e programas levados à cabo pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC - para o combate à evasão escolar no ensino médio técnico na RFEPT, somando às pesquisas da RIMEPES sobre o tema nesta modalidade, nível e Rede, apresentadas na primeira parte da tese.

A criação da SETEC no MEC demonstra a ênfase dada à educação profissional pelo Governo Federal no período em análise nesta tese, de 2003 a 2015. Todavia, também demonstra, em termos administrativos, certo distanciamento da educação básica proporcionada

à maioria da população. O que era antes, no âmbito do MEC, uma única secretaria transformou-se em duas, uma destinada a cuidar da educação básica e outra, da educação profissional. A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi transformada em SETEC, enquanto o ensino médio propedêutico passou para a Secretaria da Educação Básica (SEB). Dentre as competências estabelecidas para a SETEC, pelo Decreto 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a), citam-se: planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da política de EPT; dar apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento da EPT dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis de governo; acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas na RFEPT; e estabelecer diretrizes para as ações de expansão e avaliação da EPT em consonância com o PNE. Atribui-se à SETEC o papel central de coordenação nacional das políticas públicas em educação profissional, atuando na articulação das redes, com destaque para sua responsabilização pela RFEPT. Para cumprir suas funções, foram designadas a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - DDR, Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica – DPE, e Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica –DIR (BBRASIL, 2012a).

Os documentos que servem de base para análise nesta seção foram indicados pelos gestores da SETEC/MEC, durante trabalho de campo, no segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017. Os documentos indicados apresentam a trajetória da própria SETEC/MEC em sua busca por uma definição de evasão escolar passível de aferição quantitativa na Rede, com reflexos diretos para as estratégias pensadas desde este âmbito federal para o combate ao problema da evasão escolar no ensino médio técnico, como explicitado nas duas seções seguintes.

A primeira seção traz as considerações da SETEC/MEC, ao tratarem especificamente da formulação de indicadores¹⁰⁰ quantitativos que incluam a evasão escolar na RFEPT, atendendo a indicação do Tribunal de Contas da União – TCU, a partir de 2005. Para alguns dos gestores entrevistados, os acórdãos, relatórios e análises do TCU serviram como marco desencadeador de uma coordenação nacional na SETEC/MEC para o tratamento da temática da evasão escolar na RFEPT¹⁰¹.

¹⁰⁰ São propriedades desejáveis aos indicadores: relevância social, validade, confiabilidade, cobertura, sensibilidade, especificidade, inteligibilidade, comunicabilidade, factibilidade para obtenção, periodicidade na atualização, desagregabilidade e historicidade (JANNUZZI, 2006).

¹⁰¹ Reconhece-se que existem ações concernentes ao combate à evasão escolar de longa data nas instituições que compõem a Rede. A título de exemplo, Emerick Oliveira (2015) identifica que as primeiras iniciativas de

Então, assim, a equipe inteira preocupada com expansão e respondendo demanda que surge todos os dias. Eu acho que foi assim, ficando, e o relatório do TCU, ele foi no sentido de colocar como prioridade (Sistemas Informativos, parágrafo 130).

Na verdade, o TCU, ele veio para dar a ignição. Ele veio com a faísca. Como dizer assim: “Vamos incendiar uma ação que é necessária” (Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Sistemas, parágrafo 118).

Então, eu não vou falar que o trabalho todo foi desencadeado pelo TCU, não, porque as instituições todas, eu estive aqui antes, trabalhando com isso, fazendo planejamento para melhorar a permanência e o êxito. Fizemos todo um projeto dentro do próprio instituto. Tivemos todas as preocupações. Fizemos um trabalho de análise, aluno a aluno (...) Na verdade, o TCU vem assim constatar números, e numa preocupação que procede do órgão de controle que é de, digamos assim, cutucar a gestão maior, que é o Ministério da Educação, para tomar atitudes mais sistêmicas, porque se você deixa as atitudes serem tomadas pelas instituições, pelas autarquias, elas ficam pontuais, segmentadas, e nem sempre todas as instituições estão maduras suficiente para terem uma ação efetiva e mais sistêmica. Eu acho que isso é importante. Então, quando você reúne cabeças responsáveis pelo país todo, representantes do CONIF, representantes do ministério, e põe esse pessoal, a responsabilidade é bem maior. Então, a responsabilidade passa a ter, assim, uma conotação um pouco mais sistêmica, mais guarda-chuva, de olhar para um país inteiro, e não apenas uma instituição, um curso. E você tem vários tipos de evasão aí: microevasão, mesoevasão, e macroevasão. E se você tem a micro, macroevasão, você também tem ações micro, meso e macro de permanência e êxito. Eu acho que é nesse ponto que é importante a ação do relatório do TCU: mostrar para a gente essa necessidade e, até mesmo, cobrar. Existem os dois lados. Existem as ações que são de iniciativa própria das autarquias, das pessoas, dos cursos, dos campi, dos coordenadores. Tem todos os institutos, isso aí, em diferentes níveis, mas existe também uma outra ação, que é contrário, uma ação mais abrangente, que é essa que veio com a SETEC, com a portaria etc. Eu acho que as duas se encontram no meio do caminho (Comissão Permanente de Permanência e Êxito /Planejamento, parágrafo 20).

Para gestor localizado em IF, o papel dos órgãos de controle auxilia a desnaturalizar a evasão escolar e pressiona a gestão central para que se instalem ações coordenadas para seu combate. Porém, o TCU se apresentou com um viés economicista a ser ponderado, justificando as ações como perda de recursos financeiros já que não se obteve o contingente esperado de mão de obra formada, remetendo a antigas fórmulas da teoria do capital humano aplicadas desde os anos de 1960-70 à educação profissional no Brasil e no mundo.

Então, acho que os órgãos de controle têm sido um parceiro interessante nessa busca da superação dos problemas, porque, às vezes, nós, conforme eu acabei de dizer, naturalizamos isso: “É normal que pobre seja morto, é normal que pobre não tenha acesso à escola”. Então, eu acho que os órgãos de controle têm sido um parceiro, têm estabelecido uma pressão importante sobre os gestores, que acaba também atingindo a prática pedagógica e os professores de modo geral. Mas a gente aqui tem que tomar um cuidado [...] e aí a crítica que a gente faz: acaba vendo isso aqui como uma empresa, que tem que apresentar resultados imediatos para superação dos problemas.

Isso não é assim. Você mexe com uma série de fatores, como, formação cultural, pedagógica, dimensão pedagógica, dimensão cultural, investimento... Enfim, é uma série de fatores que leva tempo para a gente sanar isso ou minimizar o problema da evasão, mas que tem que ter planejamento, tem que ter ações. E isso a gente tem buscado, e a Rede começou a se incomodar com isso nos últimos anos (Pró-Reitoria de Ensino, parágrafo 76).

Na segunda seção são explicitados os embates entre direcionamentos economicistas e quantitativos advindos dos órgãos centrais de administração da RFEPT, e os sujeitos da prática pedagógica localizados nas instituições de ensino, os quais questionam e ressignificam as ações para o combate à evasão escolar na educação técnica de nível médio.

3.1.1 Informações sobre a evasão escolar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A pesquisa sobre evasão escolar no ensino médio técnico no Brasil tem como um de seus maiores problemas e um grande desafio a escassez de informações sistematizadas disponíveis sobre o assunto (DORE, LUSCHER, 2011). As dificuldades conceituais para identificar as principais causas de evasão estudantil na educação profissional, incluído o ensino médio técnico, somam-se às dificuldades existentes no campo empírico. A expansão da RFEPT está vinculada ao atingimento de metas estipuladas em indicadores numéricos, para os quais a evasão escolar é considerada, mas o contexto de produção desses quantitativos apresenta alguns entraves, discutidos a seguir.

Em 2004, o TCU (BRASIL, 2005f) realizou auditoria para avaliar as consequências das mudanças implementadas com a edição do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997a), especialmente em relação ao atendimento de estudantes de baixa renda, como instrumento de inclusão social¹⁰². Em seção plenária do TCU de 27/04/2005, estabeleceu-se o Acórdão n. 480/2005 (BRASIL, 2005d), que deliberou que a SETEC/MEC deveria definir um “conjunto de dados e de indicadores de gestão” que comporiam relatório de gestão com a execução financeira e operacional das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Por meio do Ofício 2.731 / GAB/ SETEC/ MEC, de 29/09/2005 (BRASIL, 2005c), o TCU foi comunicado sobre as providências em andamento pela SETEC, citando-se a indicação de 31 indicadores de desempenho administrativo e acadêmico das IFETs, dos quais o TCU no

¹⁰² A auditoria inicialmente estava voltada em especial para os problemas relacionados à implantação do PROEP, como mencionado anteriormente, mas foi adquirindo novos sentidos com o passar do tempo, voltando especial atenção para as formas de se aferir os resultados das políticas públicas de educação profissional no Brasil.

Acórdão n. 480/2005 (BRASIL, 2005d, p. 3- 4), iria ratificar 11: Relação Candidato por Vaga – visa medir a capacidade de ofertar novas vagas na Rede em relação à procura do público e mede a consonância entre a oferta de vagas em relação à procura do público; Relação Ingresso por Aluno (ou Relação de Ingresso por Matrícula) – visa medir a capacidade de renovação do quadro discente na Rede; Relação Concluinte por Aluno (ou Relação de Concluintes por Matrícula Atendida- RCM) - visa medir a capacidade de se alcançar o êxito acadêmico; Índice de Eficiência do Fluxo Escolar (ou Índice de Eficiência Acadêmica de Concluintes - EAC) – visa medir a capacidade de alcançar êxito entre os alunos que finalizam o curso; Índice de Retenção do Fluxo Escolar (RFE) – visa medir a relação de alunos que não concluem seus cursos no período previsto; Relação de Alunos por Docentes em Tempo Integral (ou Relação de Alunos por Professor) – visa medir a capacidade de atendimento pela força de trabalho docente; Índice de Titulação do Corpo Docente - visa medir a atualização do corpo docente; Gastos Correntes por Aluno – visa medir o custo médio de cada aluno da instituição; Percentual de Gastos Com Pessoal – visa medir os gastos com pessoal em relação aos gastos totais da instituição; Percentual de Gastos com Outros Custeios; e Percentual de Gastos com Investimentos. Acrescentou-se por indicação do relator (Ministro Zymler), o indicador Número de Alunos Matriculados Classificados de Acordo com a Renda Per Capita Familiar (depois renomeado para “Matriculados Classificados de Acordo com a Renda Familiar”) – visa medir a capacidade de inclusão social da Rede. O relator da matéria também apontou que “a proposta justificava-se ante a fragilidade das informações disponíveis sobre a rede de escolas de educação tecnológica no país refletida nos trabalhos de fiscalização” (BRASIL, 2005f, p. 4). Os indicadores contemplam os aspectos de eficácia, eficiência e de economicidade, abrangendo áreas dos corpos discente e docente. Essas indicações também estariam presentes, posteriormente, no Acórdão do TCU 2.267/2005 (BRASIL, 2005e), que recomenda que a SETEC/MEC faça um relatório de gestão das contas anuais contendo apreciação crítica sobre a evolução dos indicadores, com base na análise consolidada das informações apresentadas pelas IFETs, destacando aspectos positivos e oportunidades de melhoria da RFEPT. O indicador Relação de Alunos por Professor também seria exigido pelo PNE aprovado em 2014.

Somando novos indicadores de gestão, a SETEC e as recém-criadas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IF) firmaram Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM), que inclui os objetivos traçados e os alcances pretendidos com a expansão da oferta de educação profissional em curso (BRASIL, 2011d). No TAM, cada novo IF preenchia uma planilha de metas e compromissos para curto prazo – 2013, médio prazo – 2016, e longo prazo – 2022, e comprometia-se a trabalhar em função de 19 índices e ações de

monitoramento. O TAM se articula com os objetivos e as metas fixados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que trata do planejamento estratégico executado pela instituição a cada ciclo de cinco anos.

Dentre os índices e as ações de monitoramento previstos no TAM, destaca-se em relação aos números da evasão escolar o índice de eficácia da instituição, definido como a média da eficácia das turmas em números de alunos concluintes *versus* vagas. Neste documento, prescrevem-se como obrigações da SETEC/MEC: assegurar recursos; acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução do TAM; criar sistema de avaliação dos cursos técnicos, tipo ENADE; aferir o cumprimento das metas via sistemas; prover cargos e funções; criar comissão de acompanhamento / supervisão do TAM, com a participação do CONIF; Cuidar da administração e capacitação de pessoal; ampliar a assistência estudantil; e proporcionar cursos de pós-graduação para servidores. Citam-se como obrigações dos IFs: cumprir o TAM; utilizar recurso do TAM para o TAM; encaminhar dados via sistemas; encaminhar dados para a SETEC; comprovar gastos; e

Desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismo que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social (BRASIL, 2011d).

Em caso de não cumprimento do TAM, são previstas penalidades, como, suspensão de envio de recurso e suspensão de acréscimo de professores. Com o tempo, percebeu-se a impossibilidade de acompanhar as metas estabelecidas pelo TAM e constatou-se a necessidade de sua repactuação, para que as metas pudessem ser mais concretas e, efetivamente, acompanhadas, o que até 2016 não havia ocorrido. O principal problema citado para o monitoramento foi a falta de um sistema de registros à época de criação do TAM, tornando os cálculos, principalmente relativos à evasão escolar, inadequados.

O propósito dele era consolidar o Instituto Federal dentro da sua institucionalidade, para o que ele foi criado, porque era muito recente. A lei que criou os institutos saiu em 29 de dezembro de 2008. Então, em 2009, era assim, ó: “Vamos estabelecer quais são as suas metas? O que que você tem que fazer?” Estava tudo escrito na lei. Mas eu acho que o MEC, o próprio TCU, por conta da nova institucionalidade, exigiu que tivesse um acordo: Quais são as metas? O que que vai ser atingido? E, dentro desse acordo, tem várias metas, vários indicadores, e tem alguns que visam essa questão do êxito. O primeiro deles, por exemplo, o primeiro indicador, se eu não me engano, o nome dele é “Eficiência Acadêmica”, alguma questão assim, só que esse Termo de Acordo de Metas, ele acabou não sendo monitorado, e aí eu não sei te dizer exatamente todos os motivos de porquê que isso aconteceu, mas um dos motivos que fica claro para mim é porque algumas metas que estavam lá são inatingíveis. Elas até poderiam ser atingidas se a fórmula de cálculo delas fosse diferente. Mas o termo,

como ele foi assinado, ele mostra, inclusive, a fórmula. Então, foi alguma coisa que passou... Eu acredito que tenha sido por conta do pequeno prazo que a Setec e as instituições tiveram para assinar esse termo. Eu acho que era a cobrança do TCU (Sistemas Informativos, parágrafo 74).

E essa é uma cobrança constante do TCU, porque nós temos duas cobranças, assim, muito fortes. Primeiro é: “Cadê o monitoramento do TAM?”. De verdade, ele não foi monitorado. Hoje, as instituições sequer se preocupam com ele. No início, tinha mais uma preocupação das instituições no sentido de cumprir, mas depois que elas perceberam que a Setec não estava monitorando elas meio que abandonaram. É a outra cobrança é: “Ok! Vocês não estão monitorando, tem vários acordos e metas lá que são inatingíveis. Tá! Então reformula, repactua”. E é uma coisa que a gente escuta na Setec há uns dois anos. Ano passado, quando foi noticiado aqui, de fato, a gestão ia ser trocada, os gestores anteriores até trabalharam muito num modelo de repactuação. Só que não deu tempo de repactuar, e aí, a gestão nova, também, ainda está se apropriando. Então, é uma coisa que a gente imagina que 2017 devia sair. Mas não. Foi uma coisa que ficou bem interna. Nem foi para os institutos (Sistemas Informativos, parágrafo 90).

R: Nessa época, nós não tínhamos realmente sistema. Ele foi assinado em 2009, e o nosso sistema de matrículas, que é por onde a gente conseguiria acompanhar isso...

P (Pergunta): O Sistec?

R: O Sistec. Ele também é de 2009. Eu acho que naquela época também nós não tínhamos a maturidade para calcular esses indicadores, tanto que algum deles foram para o termo sem sentido de fórmula (Sistemas Informativos, parágrafo 92 - 94).

Sem o efetivo monitoramento do TAM e sem publicações até o momento que apresentem resultados para os novos¹⁰³ indicadores de evasão escolar, permanência e êxito acadêmico, centram-se os trabalhos de análise nesta seção da tese nos indicadores presentes nos relatórios de gestão da SETEC, em especial os grifados em parágrafo anterior, que representam numericamente a evasão escolar na RFEPT. Suas fórmulas são (BRASIL, 2016b):

$$RCM = \frac{\text{Concluintes}}{\text{Matrículas}} \times 100$$

¹⁰³ O manual de cálculo de indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica foi publicado inicialmente em 2012 e atualizado pela SETEC/MEC em 2016 (BRASIL, 2016b) incluindo novos indicadores da evasão escolar, da permanência e do êxito acadêmico, baseados no SISTEC: Taxa de Retenção, que terá formulação igual ao RFE; Taxa de Conclusão, que terá formulação igual à RCM; Taxa de Evasão, que mede o percentual de evasão da instituição e tem por fórmula Matrículas Finalizadas Evadidas por Matrículas Atendidas vezes 100; Taxa de Reprovação (TR), percentual de reprovação da instituição, dado pela fórmula Reprovados por Matrículas Atendidas vezes 100; Taxa de Matrícula Continuada Regular (TMCR), que representa o percentual de matrículas sem retenção que continuavam ativas de um período ao outro, obtido pela fórmula Matrículas Continuadas Regular por Matrículas Atendidas vezes 100; Taxa de Matrícula Continuada Retida (TMC), que mede o percentual de matrículas retidas que continuam ativas de um período ao outro pela fórmula Matrículas Continuadas Retidas por Matrículas Atendidas vezes 100; Taxa de Efetividade Acadêmica (TEF Acad), que mede a capacidade da instituição em concluir os alunos no prazo previsto, com fórmula Concluídos no Prazo por Previstos vezes 100; Taxa de Saída com Êxito, que tem formulação igual à EAC; Taxa de Permanência e Êxito (TPE), que representa a junção entre a medida da capacidade de alcançar êxito entre os alunos que finalizaram, com a medida da permanência regular do aluno, tendo como fórmula Taxa de Conclusão + Taxa de Matrícula Continuada Regular. Esses novos indicadores, que tratam especificamente da evasão escolar, da permanência e do êxito acadêmico, dada sua data de implantação, não constam nas publicações disponibilizadas até o presente momento de elaboração da tese.

$$\text{EAC} = \frac{\text{Matrículas atendidas}}{\text{Finalizadas}} \times 100$$

$$\text{RFE} = \frac{\text{Retidos}}{\text{Matriculas atendidas}} \times 100$$

Incluiu-se na análise o indicador de retenção, partindo-se da premissa, segundo os trabalhos da RIMEPES apresentados, de que os alunos com maior nível de atraso são mais propensos a evadir.

O Manual (BRASIL, 2016b) vem pacificar alguns conceitos e fórmulas que se mostraram problemáticos durante o processo de implementação dos indicadores, como será apresentado na sequência. Segundo ele a preocupação é criar “indicadores que expressem a ampliação da oferta e a melhoria da eficiência, da eficácia e da efetividade das instituições federais de educação profissional” (p. 7).

Desligado: É o aluno que solicita o cancelamento de sua matrícula junto à secretaria da unidade escolar (BRASIL, 2016b, p.10).

Evadido: É o aluno que não possui nenhuma possibilidade regulamentar de retorno ao curso no mesmo ciclo de matrícula, geralmente por faltas além de 25% e não trancamento de matrícula (BRASIL, 2016b, p. 10).

Integralizado Fase Escolar (Integralizado); É o aluno que conclui disciplinas, módulos ou créditos, mas que por não ter sido aprovado no estágio obrigatório ou ter concluído o TCC, ainda não está apto a colar grau e não é considerado “concluinte” (BRASIL, 2016b, p. 11).

Matrículas atendidas corresponde ao número total de matrículas na Instituição dentro de um determinado período de tempo, independentemente da situação atual da matrícula. Para efeito de cálculo dos indicadores utilizando o Sistec, equivale a todas as matrículas que estão com status Em Curso ou que tiveram alteração de status com mês de referência no intervalo desejado. [...] [Ex:] As matrículas atendidas do intervalo entre 01/01/15 e 31/12/2015, são a soma de todos os alunos que tiveram “situação final” registrada ao longo do período de 2015, mais os alunos que ainda estavam com situação “em curso” no último mês de ocorrência do período considerado para a análise. Em síntese corresponde ao total de matrículas que estiverem “em curso” por pelo menos um dia, dentro de período de análise (BRASIL, 2016b, p. 11).

Matrículas Finalizadas (Finalizadas): Refere-se às matrículas que foram finalizadas, independentemente de êxito ou não do aluno. Ou seja, o aluno pode ter concluído, evadido, desligado ou transferido (BRASIL, 2016b, p. 11).

Número de alunos retidos (Retidos): é o número de alunos que permanece matriculado por período superior ao tempo previsto para integralização do curso. Representa o total de alunos de um dado ciclo de matrícula que estejam em situação ativo, concluinte ou integralizado fase escolar, que tenham mês de ocorrência posterior a data final prevista para o ciclo de matrícula, e que pertençam a um mesmo ciclo de matrícula. Retenção Escolar refere-se à subdivisão acadêmica de reprovação ou

trancamento. É muito importante que um aluno não seja trocado de ciclo de matrícula, a não ser que realize novo ingresso na instituição, normalmente em outro curso, por meio da previsão de conclusão com novo ciclo de matrícula. O aluno reprovado ou que realizou trancamento e retornar para o mesmo curso, só que em nova turma, não deverá ter seu ciclo de matrícula trocado (BRASIL, 2016b, p. 11-12).

Número de concluintes (concluintes): Concluinte é o aluno que integralizou todas as fases do curso, incluindo disciplinas, módulos ou créditos, estágio obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), etc e está apto a colar grau. Alunos que concluíram apenas as disciplinas, módulos ou créditos, mas que não concluíram fases obrigatórias como estágio e TCC, tem seu status no SISTEC mudado pra o status “Integralizou a Fase Escolar” que ainda não é “concluinte” Portanto, o número de “concluintes” não inclui o número de integralizados (BRASIL, 2016b, p. 12).

Reprovado: É o aluno que foi reprovado definitivamente, sem possibilidade de continuação. Não representa a situação acadêmica transitória do aluno que não foi promovido em disciplina, módulo, crédito, ano letivo, etc. Isso ocorre, normalmente, em cursos de formação inicial e continuada, cujo resultado final do curso pode ser reprovado sem possibilidade de recebimento de certificado. (BRASIL, 2016b, p. 13).

Transferido Externo: O aluno é transferido de uma unidade para a outra unidade de ensino (BRASIL, 2016b, p. 13).

Matrículas Finalizadas Evadidas¹⁰⁴: Todas matrículas que tiverem alteração de status para Evadido, Desligado ou Transferido Externo” nos meses de referência do intervalo de análise. BRASIL, 2016b, (p. 24)

Matrículas Continuada Regular: Todas as matrículas que estiveram Em Curso por pelo menos um dia no período analisado e que não estavam retidas no início do período de análise. Neste componente não são considerados os ingressantes do período de análise (BRASIL, 2016b, p. 25).

Matrículas Continuadas Retidas: Todas as matrículas que estiveram Em Curso por pelo menos um dia no período analisado e que já estavam retidas no início do período de análise. Neste componente não são considerados os ingressantes do período de análise (BRASIL, 2016b, p. 26).

Concluídos no Prazo: Todas matrículas que tiveram alteração de status para [concluído] nos meses de referência do intervalo de análise e que não estavam retidas. (BRASIL, 2016b, p. 26).

Previstos: Todas as matrículas de ciclos com previsão de término dentro de intervalo de análise, independente da situação da matrícula (BRASIL, 2016b, p. 26).

Observa-se que segundo o Relatório do TCU (BRASIL, 2012f) e a Nota Técnica do IFSC (2013a), nem sempre a opção trancamento esteve disponível no SISTEC. “Quando da auditoria do TCU, o Sistec possuía seis categorias de situações em que os estudantes poderiam estar classificados em determinado tempo: Concluído; Evadido; Transferência Interna; Transferência externa; Reprovado; e Em Curso” (BRASIL, 2012f, p. 19). Por tanto, segundo o IFSC (2013a), todos os alunos com matrícula trancada no sistema constavam com o status “em

¹⁰⁴ Campo anteriormente denominado “Finalizados-Sem-Êxito”, conforme Nota Informativa 138/15 SETEC/MEC (BRASIL, 2015c).

curso”, enquanto que nos demais sistemas para estatísticas educacionais, como o CenSup e o Educacenso, eles aparecerão com o status de trancado. Também não havia como incluir registro de falecimento ou transferência *ex officio*.

Todos os status citados referem-se a um “ciclo de matrícula”, definido como: “Ciclo de Matrícula: envolve a oferta de cursos com uma carga horária definida, com a mesma data de início e de previsão de término, visando englobar um conjunto de matrículas de alunos no Sistec, para a obtenção de uma certificação ou diploma” (BRASIL, 2016b, p.10).

O Manual de 2016 (BRASIL, 2016b) define como fontes de dados: o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) no que se refere ao registro de alunos; Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), no que se refere à administração de recursos humanos; e Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI) no que se refere aos recursos financeiros. A metodologia é a extração centralizada na SETEC em 25/01 do ano subsequente ao ano referente de análise.

As definições constantes no Manual para o cálculo de indicadores em 2016, no entanto, passaram por um longo caminho antes de assumirem esses sentidos. Os “Relatórios de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica”¹⁰⁵, entre 2008 e 2015, em atendimento aos Acórdãos do TCU 480/2005 (BRASIL, 2005d), 2.267/2005 (BRASIL, 2005e), 104/2011 (BRASIL, 2011e) e 2.508/2011 (BRASIL, 2011f) revelam alguns dos problemas enfrentados para se gerarem dados quantitativos consistentes sobre evasão escolar na educação profissional e no ensino médio técnico, com impactos na construção de políticas públicas.

A seguir, especial atenção é dada às mudanças nas bases de dados, nas formas de cálculos e na estrutura e cultura institucional necessárias, para se poder medir a evasão escolar. Esse caminho para análise da evasão escolar na RFEPT foi indicado pelos gestores da própria SETEC/MEC. Suas escolhas deixam transparecer a função do Estado nacional como fundamentalmente avaliador, ainda em se tratando de sua própria rede de ensino.

O primeiro relatório disponibilizado - “Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica” - apresenta indicadores para 2007 e 2008. Foi publicado em 2009 (BRASIL, 2009e), contendo análises em forma de estudo de caso para os cursos de técnico agropecuário e técnico em eletrotécnica, presentes em todas as regiões do País. Essa escolha por parte da SETEC se deu, segundo o Relatório, porque faltava

¹⁰⁵ Contendo análises para as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica à exceção das 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais que permanecem sob a supervisão a Secretaria de Ensino Superior do MEC.

uma série histórica de dados para apreciação crítica dos indicadores. Como os indicadores eram calculados à época com o auxílio do Sistema Integrado de Gestão (SIG), criado em 2005, dependia-se do preenchimento por parte dos IFETs, o que demandava uma mudança da cultura institucional, ainda em processo. Outra dificuldade apresentada para a redação do relatório de referência para 2007 e 2008 refere-se ao cálculo, que dependia da informação sobre renda familiar dos alunos, apurada por questionários socioeconômicos apresentados na seleção dos alunos, mas informado por apenas algumas das instituições da Rede (BRASIL, 2009e).

O referido Relatório (BRASIL, 2009e) foi criticado pelo Acórdão 104/2011 – TCU/Plenário (BRASIL, 2011e) e pelo Acórdão nº 2.508/2011 – TCU/ 1ª Câmara (BRASIL, 2011f), ressaltando a necessidade de se fazer a coleta de informações de forma eletrônica e eficiente para toda a Rede e de se estimular a coleta socioeconômica, ao invés de optar por estudos de casos.

O Relatório “Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica”, referente ao período de 2009 e 2010, publicado em junho de 2011 (BRASIL, 2011d), tenta sanar alguns dos problemas encontrados no relatório anterior, ampliando sua cobertura. Para que fossem possíveis as análises dos indicadores, foi instituído, pela Portaria SETEC/MEC 81, de 07/02/11 (BRASIL, 2011c), um grupo de trabalho específico, composto por técnicos administrativos, por diretores e professores da SETEC e dos IFs.

Tendo agora por base a Lei dos IFs, de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), o preenchimento do SIG mostrou-se insuficiente, por não dar conta de todas características dos Institutos Federais.

Olha, punk! Até a gente conseguir consolidar isso aí. Por isso que eu falo para você que com a criação dos institutos houve um *boom*. A expansão, ela foi assim. Quando você vai para os números, para a matemática e estatística, você vê que foi o acontecimento, entendeu? O acontecimento (RH, parágrafo 185).

Então, passou-se a usar o Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) e o SISTEC para a composição dos indicadores. Ademais, os próprios relatórios de gestão de cada IF já passaram a incorporar a maioria dos indicadores.

Resumidamente, os indicadores da RFEPT apresentam para 2009 e 2010 (BRASIL, 2011d):

- RCM – Caiu de 14,2% para 12,8% de 2009 para 2010. Um problema apontado pelo relatório é que se formaram no período muitos cursos e turmas novas, o que torna um

termo da equação (o número de alunos) muito superior ao outro (número de concluintes). Aí, a taxa de conclusão pareceria cair de um ano ao outro. Para um cálculo real, seria necessário individualizar por curso e turma. Apesar do indicador RCM ter sofrido uma redução, isso não significou decréscimo no quantitativo de concluintes, pois esse número avançou 63,42%.

- EAC – caiu de 54,2% em 2009 para 47,8% em 2010. O problema para a SETEC se deve ao fato de o cálculo computar períodos anteriores, de nem todos Institutos adotarem o sistema computacional de gestão acadêmica, e de oferecerem muitos cursos, alguns de longa duração, como o técnico de nível médio integrado e as licenciaturas (em que pese aos percentuais destes impostos pela lei de 2008, de 50% e 20% das matrículas nos IFs, respectivamente), em que não há concluintes ainda nas unidades novas, que são mais de 50% dos IFs.
- RFE – Variou de 14,8% para 14,5%, mas alguns Institutos, se avaliados individualmente, apresentam altos índices de retenção do fluxo escolar, casos, em 2010, do Instituto Federal da Bahia (IFBA), com 48,7%, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com 35,2%, do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), com 35,5%, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), com 25,6% e do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), com 22,7%.

Como fatores que tornaram complexa a produção de indicadores para os RFEPT à época, o Relatório SETEC/MEC (BRASIL, 2011d) aponta: a) campi em fases diferentes da expansão; b) cursos em fase de implantação, de difícil avaliação diante do mercado e dos outros cursos, até dentro do mesmo Instituto; c) servidores novos, demandando tempo para a assimilação dos processos, em especial no “registro das informações”, o que compromete os indicadores. d) nem todos os campi têm internet e os sistemas não se comunicam; e) as diferentes formas de acesso têm implicações diferenciadas para os indicadores, que deveriam ser consideradas; e f) a análise dos indicadores deve levar em conta as alterações ocorridas no exercício, a exemplo de contingenciamentos e problemas para a execução orçamentária. Especificamente, o Relatório (BRASIL, 2011d) apresenta consternação com o problema da evasão escolar e cita como fatores associados à evasão as dificuldades: de transporte escolar, falta de alimentação, falta de material escolar e de vestimentas apropriadas, falta de acompanhamento e reforço escolar, falta de amparo psicológico, necessidade de trabalhar e a impossibilidade de ir à escola mais próxima ao seu lar ou adequadas a suas necessidades, dentre outros. O Relatório (BRASIL, 2011d) também aponta que, no sentido de combater a evasão

escolar, o Governo Federal aumentou os recursos repassados RFEPT sob a forma de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010a), elevando-se o auxílio em mais de 3000% de 2003 a 2011, passando de 5.151.958 para 42.943.938,00 em 2010 e para 162.051.472,00 em 2011. Para a SETEC, no entanto, para medir a eficácia do uso desses recursos, seriam necessários outros indicadores para acompanhar e melhorar o processo de ensino aprendizagem.

O “Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” referente ao exercício de 2011, publicado pela SETEC/MEC em junho de 2012 (BRASIL, 2012e), começa analisando três bancos de dados disponíveis para a geração dos indicadores com base nos registros de alunos. Primeiro, o SIG, mas considera que este se mostrou insuficiente quando da criação dos Institutos, em razão de seu sistema de “verificação” e “auditação” ser de “difícil operacionalização”. Segundo, o SIMEC, quanto ao módulo Cadastro Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), “o processo de alimentação dos dados continuava sujeito a inconsistências, pela falta de padronização em sua geração e análise” (BRASIL, 2012e, p. 3). Terceiro, o SISTEC, que surgiu em 2009, de acordo com o relatório, com os problemas de atualização e manutenção no CNCT, o SISTEC mostrou-se útil para o registro de informações dos cursos técnicos dos IFs, conforme Parecer do CNE/CEB 14/2009 (BRASIL, 2009b), passando a ser utilizado para o cálculo dos indicadores. A Resolução CNE/CEB 03, de 30 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009d), focada no ensino médio técnico, instituiu o SISTEC em substituição ao CNCT.

Até 2008, existia no Brasil um outro sistema, chamado CNCT. Era o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos. Até onde eu me recordo, o objetivo desse sistema era o reconhecimento de cursos técnicos. [...] Só que esse sistema ele vinha há muito tempo dando problema, e ele tinha problema de tecnologia. Ele tinha um conjunto de problemas. E o MEC começou a achar que era muito peso para ele acompanhar todo o processo de reconhecimento dos cursos, sendo que não é obrigação do MEC. A obrigação é dos órgãos estaduais. E aí, nesse momento, existia na Setec uma diretoria e, dentro dessa diretoria tinha uma Coordenação de Regulação. E o Sistec... O CNCT era dessa coordenação. E o Sistec começou a surgir nessa coordenação, com o objetivo de “Vamos deixar de lado, deixar o problema de reconhecimento de curso para o órgão que é competente, e vamos nos preocupar com a validação de diploma?” Porque, aí, esses órgãos continuam sendo responsáveis pelo processo de reconhecimento, mas cada um faz do seu jeito e com sistema próprio, se for o caso (Sistemas Informacionais, parágrafo 104).

E o Sistec, ele veio substituir o CNCT, mas com outra abordagem. “Eu não quero saber se aquele curso é válido. Apenas, eu quero saber se aquele diploma daquele aluno é válido. Se para aquele diploma está válido, automaticamente eu tenho um curso válido”. Então, o Sistec, ele veio para a parte de regulação dos cursos. Ele surgiu com esse objetivo: gerar um código individual para o aluno no diploma. E qualquer pessoa, se pegar aquele diploma e quiser saber se aquele código é válido, ele entra pelo Sistec e consegue fazer isso. Então, a gente deixou de trabalhar com curso e começou a olhar para o aluno. E se você se está olhando para o aluno, automaticamente você também está olhando para o curso, né? Então, hoje, o processo

como é que funciona? A autorização, o reconhecimento do curso, é feita no âmbito dos conselhos ou secretarias estaduais. A partir do momento que aquele curso é reconhecido, a secretaria cadastra o curso no Sistec e a instituição tem a liberdade para colocar os seus alunos debaixo daquele curso. Então, o olhar mudou (Sistemas Informativos, parágrafo 106).

Metodologicamente, a principal mudança com relação ao Relatório anterior está no uso do Ciclo de Matrícula, buscando uma melhor análise dos dados do SISTEC, condicionando a análise das matrículas dentro de um mesmo período.

O Ciclo de Matrícula permite o registro e conseqüente acompanhamento individualizado de cada matrícula a partir do CPF do aluno. O Ciclo de Matrícula congrega - independentemente da organização em turmas e/ou turnos - o conjunto de matrículas na Unidade de Ensino, que possui: a) mesmo curso; b) mesmo tipo de oferta (subseqüente, concomitante ou integrado); c) mesmas datas de início e previsão de término (BRASIL, 2012e, p. 5).

Também no Relatório de 2012 a SETEC realizou uma modificação no cálculo inicialmente proposto para os “Concluintes” das fórmulas de RCM e EAC. Os “Concluintes” passaram a ser as matrículas que estiveram ativas (em curso) e que foram finalizadas com êxito (alteradas para concluído ou integralizada fase escolar) durante o período em análise. Ao somar o integralizado em fase escolar, a fórmula passou a considerar aqueles que já cumpriram as disciplinas obrigatórias, mas não finalizaram a entrega do TCC ou estágio. Como se percebe, esta ainda não será a fórmula final informada no Manual de Indicadores de 2016 (BRASIL, 2016b), que irá voltar atrás e retirar esses registros da fórmula. As mudanças metodológicas e de cálculo, ainda que necessárias, inviabilizam comparações para uma série histórica.

Resumidamente, os indicadores da RFEPT apresentam (BRASIL, 2012e):

- RCM - foi de 15,4%. Especificamente, o cálculo do indicador para o ensino médio técnico ficou em 13,1%.
- EAC - tendo em conta a nova formulação, passou para 50,7%. O curso técnico de nível médio tem média de finalização de 43,9%; ou seja, menos da metade dos alunos que deveriam finalizar o ensino médio técnico, dentro de um mesmo ciclo de matrícula, o finalizou.
- RFE - também irá sofrer mudança da metodologia: o retido passou a ser entendido como aquele que não concluiu o curso no Ciclo de Matrícula. “Interpreta-se que eventuais reprovações em componentes ou módulos individualizados durante o curso não configuram qualquer tipo de retenção (BRASIL, 2012e, p. 38). O RFE geral foi de 34% e o calculado nos cursos médios técnicos foi de 32,3%.

Como críticas finais, o Relatório considera que falta a muitos Institutos apresentarem em seus relatórios uma análise crítica das tabelas construídas e que diversos Institutos usam bases de dados próprias, e não o SISTEC, o que inviabiliza a comparação entre instituições e um cálculo fidedigno dos indicadores que contam com bases de dados estruturados de forma distinta.

O “Relatório Anual de Análise dos Indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” referente ao exercício de 2012 foi divulgado em junho de 2013 pela SETEC/MEC (BRASIL, 2013e). Ele segue a padronização do processo de geração e análise dos indicadores, priorizando o uso do SISTEC no que tange ao registro de alunos. Os dados primários foram extraídos na mesma data e para todas as instituições de forma centralizada na SETEC, com posterior conferência dos dados pelas instituições, com ganho de consistência nos resultados agregados, com exceção do indicador Matriculados Classificados de acordo com a Renda Familiar, que é informado pelas escolas, segundo questionários aplicados aos alunos.

O aperfeiçoamento do processo de padronização e automatização da geração de indicadores da Rede Federal, para o exercício 2012, se deu pela extração centralizada de dados do SISTEC, do SIAFI e do SIAPE. Os indicadores de cada Instituição foram calculados e validados com as próprias instituições. Esses foram posteriormente enviados, de forma organizada, às referidas Instituições, o que permitiu a definitiva padronização na forma de geração e cálculo dos indicadores, cumprindo, assim as recomendações e instruções dos referidos Acórdãos do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2013e, p. 4).

Na prática, todavia, até os dias atuais, tem-se apresentado problemas de automação dos relatórios no SISTEC, necessitando da intervenção manual dos analistas para a extração dos dados brutos na SETEC antes de serem enviados às instituições de ensino para conferência.

O SISTEC, ele traz dados. Ele é inserido aluno a aluno. Então você, lá dentro, você tem aluno a aluno. Esse aluno, o que aconteceu com ele? Você consegue ter um acompanhamento assim. O SISTEC ainda não consegue dar o retorno às informações das instituições de forma simples, relatório, esses dados. Então, para geração de relatórios de indicadores, por exemplo, a SETEC atua pegando a base geral, fazendo o tratamento e encaminhando para a instituição, dado a dado: “Assim, olha, esse aqui é o grupo de dados da sua instituição” (Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Sistemas, parágrafo 63).

E até hoje nós temos problemas seríssimos com o Sistec. Então, hoje, as instituições conseguem lançar os dados no sistema, mas a gente não consegue ter relatórios ainda gerenciais para acompanhar como é que estão essas matrículas. Então, nós usamos outros sistemas de uma maneira não tão bonita e nem tão inteligente para tirar esses números (Sistemas Informativos, parágrafo 94).

Dá trabalho um pouquinho. A gente vem tentando, ao longo do tempo, criar mecanismo no sistema para que ele dê esse retorno diretamente para a instituição. Ainda não conseguimos implementar, devido a detalhes que, infelizmente, não conseguem ser resolvidos em um botão. O problema “sistema”, a gente pensa que é um botão, mas é uma coisa muito mais complexa por trás. Então, a gente não está conseguindo criar esse mecanismo de retorno automático para eles. Então, a gente continua trabalhando aqui, tratando a informação e tentando encaminhar para a instituição esses dados (Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Sistemas, parágrafo 65).

Mesmo assim com crescimento da base, que todo ano aparece “quatrocentos mil novas matrículas”. Vai se crescendo essa base, e a gente não consegue tratar (Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Sistemas, parágrafo 67).

Resumidamente, os indicadores da RFEPT apresentam para 2012 (BRASIL, 2013e):

- RCM - praticamente está constante, apresentando valor de 15,2%. No ensino médio técnico, o valor encontrado foi de 10,2%.
- EAC- apresenta valor de 53%. No ensino médio técnico o valor encontrado foi de 42,7%, ainda menos da metade do esperado.
- RFE- aumentou para 39,6% no geral em 2012. No ensino médio técnico o valor encontrado foi de 37,4%.

A RFEPT se manteve em expansão em 2012, com o aumento significativo do número de unidades de ensino e com o conseqüente incremento do número de vagas ofertadas, representando os cursos técnicos de nível médio 58% de toda oferta (BRASIL, 2013e, p. 36). Em suas Considerações Finais, o Relatório aponta sua incapacidade de adequar os indicadores à realidade da Rede Federal, em contínua expansão, e diante dos novos programas de incentivo à EPT que vinham surgindo no âmbito nacional, como o Bolsa Formação do PRONATEC e a Rede e-Tec (BRASIL, 2013e, p. 39).

O “Relatório Anual de Análises dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” referente ao exercício de 2013, publicado em junho de 2014 pela SETEC/MEC (BRASIL, 2014c), confirma a tendência manifestada desde o relatório anterior de centralizar os trabalhos e a geração dos indicadores na SETEC, em que esta gerou indicadores de forma padronizada e automatizada, garantindo que os dados primários fossem extraídos na mesma data para todas as instituições e que as instituições participassem do cálculo validando os indicadores.

Resumidamente, os indicadores da RFEPT para 2013 apresentam (BRASIL, 2014c):

- RCM- diminui de 15,2% em 2012 para 12,97% em 2013, um ano de greve na Rede.
- EAC- em 2013, ficou em 49,2%, significando que a metade dos que saem anualmente concluiu com êxito (lembrando que dentre estes ainda estão os que faltam entregar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – ou o estágio). Os outros 50,8% podem estar no status Evadido, Abandonado ou Transferido no âmbito do SISTEC.
- RFE- caiu de 39,6% em 2012 para 36,25% em 2013, ainda que em alguns Institutos a média de retenção tenha atingido 54,24%, como no caso do Instituto Federal de Pernambuco. Na média geral, a pequena oscilação demonstra que a retenção apresenta comportamento estável.

As considerações finais do Relatório enfatizam que, em função do TCU, a SETEC pôde elaborar melhores processos de gestão: “[...] um novo modelo de gestão para a Rede Federal, com critérios técnicos e processos bem definidos e estruturados, que se baseia em parâmetros de fácil aplicação e que permitam medir de forma mais homogênea os resultados alcançados pelas Instituições que integram a Rede Federal” (BRASIL, 2014c, p. 26).

O “Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” referente ao exercício de 2014, publicado pelo MEC/SETEC em junho de 2015 (BRASIL, 2015g), segue a mesma metodologia de extração e conferência dos dados citada anteriormente. Para 2014, não foram considerados os dados relativos ao Programa Rede e-Tec Brasil (em 2014, essas vagas puderam ser separadas a partir de uma nova funcionalidade no SISTEC, algo próximo a 50 mil vagas), visando aproximar ao máximo os dados apenas das matrículas tidas como regulares, assim como no último relatório não haviam sido contabilizados os dados da Ação Bolsa Formação do PRONATEC. Somente matrículas regulares permaneceram, porque os programas que possuem financiamento próprio possuem, também, gestão própria e metodologia de execução particular (BRASIL, 2015g, p. 3-4). Em que pese a justificativa de que Rede e-Tec Brasil e PRONATEC têm matriz orçamentária própria, não considerar esses programas é também desconsiderar o esforço da Rede para implementá-los e o público que atende, subestimando seus dados e dificultando análises globais. O PRONATEC não aparece nos relatórios do SISTEC, que os registra em uma aba paralela, algo esperado, uma vez que os sistemas computacionais só refletem as arquiteturas político-administrativas e educacionais. Assim, uma estrutura paralela será refletida em uma contagem paralela. Ademais, essas constantes mudanças na base de dados considerados para análise continuam a inviabilizar comparações consistentes entre as séries históricas presentes

nos relatórios. Para realizarem comparações entre os dados de 2013 e 2014, os analistas também retiraram da base de cálculo do ano anterior as matrículas referentes a Rede e-Tec Brasil.

Resumidamente, os indicadores da RFEPT para 2014 apresentam (BRASIL, 2015g):

- RCM - diminuiu para 11,37%, mesmo passados quatro anos, um ciclo completo desde a grande expansão de 2010, que justificou o baixo valor do índice no Relatório SETEC/MEC de 2011 (BRASIL, 2011d). Em 2014, para o baixo desempenho desse indicador, justificam que:

Os efeitos da greve, por inércia, podem estar influenciando no indicador em 2014, que reduziu-se para 11,37%. Além disso, a forte expansão da Rede, com a entrada de novos campi e novos cursos em funcionamento, provocam aumento nas matrículas que terão concluintes apenas ao término do ciclo de matrícula, cujos períodos variam de três a quatro anos, dependendo do tipo de curso (BRASIL, 2015g, p. 24).

Uma questão a ser considerada é se não seria a evasão e a retenção a abaixar os dados de êxito; no entanto essa análise não é abordada no Relatório.

- EAC - aponta para a série histórica de 2011 a 2014 pequena variação, mostrando certa estabilidade, com valor de 54,4% em 2014. A assistência estudantil seria apontada como meio de combate à evasão escolar disponibilizada às Instituições:

A melhoria de 2014 [de 46,26% em 2013 para 54,4% em 2014] em relação aos outros anos ainda é recente e carece de uma série histórica para uma análise mais confiável. Por outro lado, espera-se que haja um efeito positivo no indicador a partir de uma série de ações ligadas à assistência estudantil encetadas pela Rede, especialmente com o aumento substancial nos repasses de assistência estudantil ocorridos em 2013 e 2014 (BRASIL, 2015g, p. 24).

- RFC - foi de 40,4% em 2014.

O “Relatório Anual de Análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica Tecnológica” referente a 2015, publicado pela SETEC/MEC em junho de 2016 (BRASIL, 2016c), apresenta a mesma metodologia de extração e conferência dos dados para os chamados “cursos regulares”.

Três mudanças conceituais irão impactar significativamente o resultado dos indicadores.

Em 2015 foi regulamentado o conceito de “aluno equivalente”, conforme a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) e as Portarias MEC 818 (BRASIL, 2015b) e SETEC 25

(BRASIL, 2015f), que definem conceitos para a formulação de indicadores de gestão da RFEPT. O conceito de aluno equivalente incide sobre o cálculo da Relação Aluno por Professor. O cálculo baseado em número de matriculados, usado largamente na administração pública da educação desde a descentralização, incide diretamente sobre os recursos que serão recebidos por cada instituição. Tal pressuposto pode levar a erros na contabilidade dos evadidos, como alerta LaPlante (2014), porque representam perda de financiamento.

Mas é ainda pior do que isso, muito pior do que isso, que é a matriz orçamentária. Porque o recurso que vai para as instituições, quando ele chega no MEC, chega: “Aqui, ó, esse recurso é destinado para todas as instituições da Rede”. Quanto que cada instituição dessa vai receber desse bolo que a Setec tem é dividido pelo número de matrículas. Então, é muito interessante para a escola que o aluno esteja ainda em curso, não só pela questão de “A minha escola não tem retenção, a minha retenção é baixa”, como principalmente por causa da matriz orçamentária, porque, numa divisão quem tem mais alunos leva um pedaço do bolo maior (Sistemas Informativos, parágrafo 122).

Para o cálculo da matriz orçamentária, vários desses conceitos também são aplicados. E um dos conceitos que têm no cálculo do aluno equivalente é a gente considerar: (talvez tenha sido pegar leve com as instituições) mas o aluno estava previsto para terminar um curso de dois anos, e ele está lá há quatro, ele já nem está entrando no cálculo do aluno equivalente. Poderia ser: a gente considerar três? Poderia. Mas, como não é uma coisa que está normatizada em lugar nenhum, a gente criou essa regra para tentar enxugar os números, porque nós sabemos que os números não são reais, mas a gente também não sabe dizer o que é real.

(...)

Então, essas metodologias, nós utilizamos para o cálculo dos indicadores. Mas o que é ruim? Não está normatizado. E a gente nem sabe da legalidade disso. Então, como o indicador a gente é que está criando, então nós criamos e falamos: “Ó, para esse indicador a regra é essa. Ponto” (Sistemas Informativos, parágrafo 126).

Percebe-se uma certa arbitrariedade na criação e insegurança na geração dos indicadores. No entanto, isso não impede que eles sirvam como mecanismos de pressão por melhores resultados quantitativos, incluindo a evasão escolar, para com as instituições escolares.

Outras mudanças importantes aconteceram nos conceitos que fundamentam os termos dos cálculos dos indicadores consolidados na versão final presente no Manual de 2016 (BRASIL, 2016b):

- O aluno que deve apenas o trabalho final de curso ou estágio, no caso do ensino médio técnico, foi retirado do conceito de Concluintes. A Setec passou a considerar que o discente em Integralização de Fase ainda não concluiu de forma exitosa o curso (BRASIL, 2016c, p. 5). A mudança no conceito de “Concluintes”

muda os valores considerados para RCM e EAC. A mudança é conceitual. Apesar de adequar o cálculo à realidade e dar visibilidade a estes alunos que de fato não concluíram, muda toda a dinâmica dos cálculos anteriores, dificultando comparações.

- Em Finalizados, desde 2012, consideravam-se matrículas que foram finalizadas alteradas para o status Evadido, Abandonado, Transferido, Concluído ou Integralizada Fase Escolar, tendo mudado nas análises referentes a 2015 para: “Todas matrículas que tiveram alteração de status para Concluído, Evadido, Desligado, Transferido Externo e Reprovado nos meses de referência do intervalo de análise” (BRASIL, 2016c, p. 7). Percebe-se que passou a se considerar em Finalizado o status Reprovado, o que não ocorria antes, e retirou-se Integralizado em Fase Escolar (aluno que cumpriu as disciplinas obrigatórias, mas deve trabalho final de curso ou estágio). A fórmula EAC tem, assim, mudança nos dois termos de sua equação.
- De outro lado, em Matrículas Atendidas, passou-se a somar os Integralizado Em Fase Escolar. Assim, os indicadores RCM e o RFE na análise que tem por referência o ano de 2015 passaram a contabilizar também os que estiveram como Integralizado Em Fase Escolar após a previsão de fim do ciclo de matrícula, mudando os dois termos de suas equações.

Por fim, o Relatório traz como inovação nos cálculos dos registros dos alunos o Fator de correção: “Se a matrícula é efetuada em anos anteriores ao ano do início do ciclo ou com 90 dias de antecedência ou mais ao início do ciclo, é considerada como data da matrícula, a data do início do ciclo” (BRASIL, 2016c, p.6). Assim, cada indicador que considera o registro de matrículas irá ter seu Fator de correção, em sintonia, no outro termo da equação. O RCM e o EAC têm no outro termo da equação o Fator de Correção. Se a matrícula alterada para Concluído não for considerada como matrícula atendida no mesmo período, o registro não é considerado. O RFE também soma o “Fator de Correção” em Retidos da fórmula: “Se matrícula retida não for considerada como matrícula atendida no mesmo período, o registro não é considerado” (BRASIL, 2016c, p. 7). Os novos delineamentos para os cálculos são necessários e consistentes já que analisam a eficiência acadêmica do período determinado, mas dificultam comparações entre os relatórios.

Resumidamente, os indicadores da RFEPT apresentam (BRASIL, 2016c):

- RCM - em 2015, passa a ser 11,45%.
- EAC- diminui de 54,40% em 2014 para 45,41% em 2015. Justifica-se no Relatório a queda como reflexo da subtração dos registros com status Em Fase de Integralização dentre os Concluintes.
- RFE - passa a ser 43,62% em 2015.

Apesar do contingenciamento de recursos em 2015 (por exemplo, Gasto com Investimento teve um corte de 47% de capital em 2015), o Relatório (BRASIL, 2016c) informa que a assistência estudantil, da Fonte 100, por sua vez, não sofreu cortes, mas aumento substancial no valor nominal, saindo de mais de 162 milhões em 2011 para mais de 414 milhões em 2015, representando, aproximadamente, 250% de acréscimo no período. Apesar do aumento dos valores destinados à assistência estudantil nos últimos anos, o Indicador Eficiência Acadêmica de Concluintes diminuiu e o Indicador de Retenção do Fluxo Escolar aumentou.

A Rede apresentou o número de matrículas crescente nos anos de análise dos Relatórios, mesmo que os cursos, em sua grande maioria, possuam mais de um ano de duração, confirmando a demanda por educação profissional no Brasil.

Assim, da estabilização do indicador número de inscritos por vagas podemos inferir que a demanda de educação profissional na sociedade continua alta, e que as políticas de aumento de oferta têm lugar garantido por bastante tempo, e justifica a meta 11 do Plano Nacional de Educação – PNE que propõe que se tripliquem as vagas dos cursos técnicos até 2024 (BRASIL, 2016c, p. 25).

Apesar do aumento contínuo no número de matriculados ao longo dos anos analisados, o RCM não tem aumentado de forma proporcional às matrículas, mostrando que, “para haver aumento, medidas mitigadoras e inovadoras devem ser adotadas, tanto na permanência como no êxito dos alunos” (BRASIL, 2016c, p. 25). Para os relatores, isso se dá pela constante expansão da Rede: cresce, em média, 50 unidades por ano, representando novas escolas, novos cursos. Assim, alegam, apenas depois de alguns anos é que ocorrem as primeiras formaturas. Calculam que o quadro não mude nos próximos três anos. Os relatores (BRASIL, 2016c) consideram os índices de retenção preocupante e citam os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, que estavam sendo implementados em 2015, como atendimento à demanda do TCU (BRASIL, 2013f). Denunciam que há dados de retenção não atualizados no SISTEC, o que pode ter alterado os números reais. Este último fator também foi mencionado nas entrevistas.

Porque tem a questão do abandono e da evasão, a diferença de abandono para evasão. O aluno deixou de frequentar, a matrícula dele tem que ser reservada. Se ele quiser voltar, ele tem o direito a continuar os estudos. Mas, a partir de quando que a gente encerra ele? Então, há uma dificuldade que a gente tem muito grande no Sistec, que as instituições têm na ponta. Acaba que cada uma adota uma metodologia diferente. Mas quando você vai fazer uma análise de Brasil você nunca tem parâmetros muito determinados, parâmetros certos (Sistemas Informativos, parágrafo 110).

Então, assim, a retenção já é um ponto de atenção muito grande. Agora, o fato de estar lá retido não significa dizer que o aluno necessariamente esteja na escola. Pode ser que ele ainda esteja nesse tempo até a instituição considerar como abandono (Sistemas Informativos, parágrafo 118).

O cálculo do indicador Alunos Matriculados Classificados de Acordo com a Renda Familiar Per Capita não é uma representação quantitativa da evasão escolar, mas diz de um dos fatores relacionados à evasão, que é a condição socioeconômica dos alunos atendidos na RFEPT. Durante todo o período de análise dos Relatórios de Gestão produzidos pela SETEC, aqui contemplados, esse indicador continuará sendo calculado por meio de questionário socioeconômico declarado pelo estudante no seu ingresso na instituição de ensino, onde nem todas o aplicam, o aplicam à totalidade dos alunos ou aplicam em uma amostra representativa do todo. Dentre as instituições que apresentam esse indicador, segundo o Relatório referente a 2010 (BRASIL, 2011d), aproximadamente 54% dos alunos apresentaram renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. No Relatório referente a 2011 (BRASIL, 2012e), as regiões Norte e Nordeste apresentam alunos de baixa renda em percentual mais elevado. Também, percebeu-se o aumento do enquadramento de alunos nas faixas de mais baixas rendas. Para o ano de referência de 2015, o último Relatório (BRASIL, 2016c) analisado para a série histórica, entre 2008 e 2015, a amostra total para a Rede continua irrelevante como representativa do todo, porque é de 26,1%, mas aponta que mais de 80% do público atendido na Rede tem renda até 1,5 salário mínimo. Algumas instituições não apresentam dados desde 2011 ou os apresentam de forma descontínua. Algumas questões surgem: Se não é feita coleta de informações sobre renda familiar, quais seriam os parâmetros de assistência estudantil nessas instituições? Fogem à focalização das políticas de assistência? Uma análise mais micro, que foge ao escopo desta pesquisa, nas instituições escolares poderia responder à essa questão.

Conclui-se da análise dos Relatórios que as modificações nos conceitos e fórmulas para se calcular quantitativos que possam dizer da evasão escolar na RFEPT estão intimamente relacionadas à falta de um consenso teórico e prático do que seria a evasão na EPT. A construção de indicadores tem aspectos conceituais, gerenciais, políticos, informativos e comunicacionais que devem ser levados em conta para garantia de sua adequabilidade

(GUIMARÃES; JANNUZZI, 2004). Ademais, é preciso estabelecer formas de ler o indicador para além do numérico e do meramente econômico.

Ah! Eu acho que uma questão que é importante destacar, isso em âmbito nacional, é a regulação. Não! Regulação não é o nome certo, mas a normatização disso, a normatização de conceito. Igual ao exemplo que eu dei: O que que é uma evasão? A partir de quando que ela é considerada? O que que é êxito? É o aluno que está lá trabalhando? É o aluno que está fazendo pesquisa na área? Ou é o aluno que ele nem conseguiu diploma? Ou é o aluno que tem o diploma e, por exemplo, não está trabalhando? Eu acho que, em nível de Brasil, está faltando essa conceituação assim, pelo menos no nível de educação profissional. Nós ainda não temos uma política de evasão definida conceitualmente. (Sistemas Informacionais, parágrafo 158).

Claramente, hoje, para estudar a evasão na educação profissional, a gente não tem um indicador palpável. A gente não tem como dizer que essa evasão é assim por causa disso. Então, a gente até hoje no Ministério não tem. Se você perguntar para qualquer diretoria da SETEC que cuida da educação profissional aqui, nenhuma das diretorias tem um estudo conciso de evasão, porque a gente não consegue criterizar o que seria de fato a evasão na educação profissional (Bolsa Formação, parágrafo 2).

R2: [...] E falta ter um conceito consolidado do que é evasão. Você tem que saber calcular no sistema, e as instituições que ofertam a educação profissional tecnológica têm que também ter esse entendimento, exatamente para entender lá na instituição o que é evasão, porque não adianta cada um ter um conceito de evasão e calcular a evasão diferentemente uma da outra. Então, a gente tem que ter um conceito. Qual a diferença entre evasão e retenção?

R1: É. Existe um problema conceitual. O que é evasão em Minas não é evasão no Rio Grande do Norte. Então, você tem que colocar na discussão da sua tese.

R2: Isso é importantíssimo.

R1: É necessário uma uniformização ou uma padronização conceitual (Política II, parágrafo 69 - 72).

R1: Porque, como que você fala assim: “Vamos acabar com a evasão”? Você não tem um Sistec, uma fonte de dados. Você não pode colocar na sua tese indicadores recentes e confiáveis sobre a evasão, mesmo porque, o que é a evasão para você? Primeira coisa, primeira conclusão: é necessário padronizar a terminologia. O que é evasão escolar? (Política II, parágrafo 134)

Um exemplo da falta de um entendimento comum sobre o que é evasão escolar está na composição dos indicadores ao longo do período estudado, com idas e vindas. A falta de um entendimento comum sobre o que seria o aluno evadido da educação profissional reflete a falta de um entendimento comum sobre o que é esperado como formação final para a modalidade educação profissional. O entendimento de que a educação profissional pode apresentar-se de distintas formas, dado seu público de vulnerabilidades e por seu objetivo que varia conforme o olhar do ofertante e do mercado, pode estar relacionado à falta de informações quantitativas consistentes sobre o problema da evasão escolar. Pode-se discutir o viés economicista impetrado pelo TCU e sua legitimidade para estabelecer indicadores para evasão escolar na RFEPT, já que estes na prática representam e implementam uma política pública e de gestão da EPT por resultados na RFEPT no Brasil, que foi imposta por fora da discussão com a base da

comunidade escolar. Porém, também é questionável que seja necessária uma pressão de fora do sistema de ensino no Brasil para se instituir um debate sobre o tema em âmbito central na RFEPT. Uma pergunta que fica é: Qual é o valor da EPT no Brasil? O que se percebe historicamente é sua construção em paralelo, como dois blocos de ensino, um de formação geral e outro de formação profissional, perpetuando a dualidade ancestral da organização do sistema educativo brasileiro e relegando ao último espaço e importância menores na política pública. Os discursos e os documentos destacados demonstram uma confusão real sobre o que é o aluno evadido e qual a sua importância para o cálculo da eficiência acadêmica do sistema de ensino na educação profissional, em especial o ensino médio técnico, conectando-se ao sentido da educação profissional na organização do sistema de ensino brasileiro.

A Tabela 1 contém o resumo dos valores dos indicadores selecionados durante o período de 2009 a 2015¹⁰⁶ e, na Tabela 2, quando disponível nos relatórios, o valor para o ensino médio técnico em separado. No entanto, é importante olhar esses valores tendo consciência das ressalvas, aqui relatadas, que surgiram durante sua construção, fazendo com que cada ano fosse quase único e incomparável com o outro. Ainda assim, percebe-se que a capacidade geral de se conseguir êxito acadêmico na RFEPT, representada pelo indicador RCM, mantém-se entre 15% e 11%, não sendo diferente ao se olhar especificamente para o ensino médio técnico, que em 2011 e 2012 foi de 13% e 10%, respectivamente. São valores baixos, mas que se justificam dada a extraordinária expansão nas matrículas, com abertura de cursos novos e de longa duração, o que irá sobrecarregar um dos fatores da equação. No entanto, estabilizado o crescimento e após a previsão de conclusão dos cursos de maior duração, é inquietante observar que o indicador continua a apresentar valores baixos. Seria importante desagregar por tipo de curso, como feito em 2011 e 2012, para se perceber melhor as causas do fenômeno, que podem estar intrinsicamente ligadas à evasão escolar no ensino médio técnico.

Tabela 1 - Indicadores de gestão das instituições federais de EPT – Ensino geral (%)

Média nacional - Ensino geral							
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
RCM	14,2	12,8	15,4	15,2	12,97	11,37	11,45
EAC	54,2	47,8	50,7	53,4	49,26	54,40	45,41
RFE	14,8	14,5	34,0	39,6	36,25	40,04	43,62

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁰⁶ Excluiu-se 2008 da série por ser amostral em apenas dois cursos.

Tabela 2 - Indicadores de gestão das instituições federais de EPT – Ensino médio técnico

Media Nacional – Ensino médio técnico			
		2011	2012
RCM	Matrículas	366.598	452.606
	Concluintes	48.151	46.351
	RCM (%)	13,1	10,2
EAC		2011	2012
	Finalizados	109.642	108.584
	Concluintes	48.151	46.351
	EAC (%)	43,9	42,7
RFE		2011	2012
	Retidos	118.361	169.095
	Matriculados	366.598	452.606
	RFE (%)	32,3	37,4

Fonte: Elaborado pela autora.

Para dizer da evasão escolar na RFEPT, o melhor indicador dentre os operacionalizados até então nos Relatórios de Gestão é o EAC, que visa medir a capacidade de alcançar êxito entre os alunos que finalizam o curso. O desempenho deste indicador é preocupante, por revelar que aproximadamente 50% dos alunos não concluem seus cursos no tempo previsto, o que será mais exato a partir de 2011, com a adoção do ciclo de matrícula, e avançará ainda mais metodologicamente ao desconsiderar os alunos pendentes de trabalho final de curso e estágio dentre os alunos concluintes, porém implicando o menor valor para a série histórica apontado apenas 45% de êxito. O ensino médio técnico apresenta para 2011 e 2012 valores inferiores, mas não muito distantes, aos da média nacional, figurando com aproximadamente 44% e 43%, respectivamente. Para uma melhor análise, seria necessário desagregar os valores do ensino médio técnico para toda a série histórica e por tipo de oferta, se subsequente, concomitante ou integrado, dado que tanto os dados do TCU (BRASIL, 2012f) quanto a pesquisa empírica por meio de entrevistas mostram a percepção de que a evasão na formação profissional de nível médio técnico integrada será bem menor.

O indicador RFE visa medir a relação de alunos que não concluem seus cursos no período previsto. Os valores apresentados no período analisado são consoantes com os valores de EAC, dado que à medida que foram se aperfeiçoando ambos os indicadores o valor encontrado de RFE foi aumentando, incluindo, por fim, em 2015, os alunos integralizados em fase escolar (ou seja, que não finalizaram o trabalho final de curso ou o estágio) e apresentando, assim, seu maior valor para a série histórica, 43,62%. Com relação ao RFE, entre 2009 e 2015 tem-se uma diferença em torno de 29 pontos percentuais, que foi crescendo a cada ano da série. Também para o ensino médio técnico a RFE irá apresentar uma pequena alta entre 2011 e 2012, com valores de 32,2% e 37,4% respectivamente, estando condizentes com e até um pouco abaixo da média nacional para esses anos, que foi de 34% e 39,6%, respectivamente. Como o próprio Relatório de Gestão indica, considera-se a hipótese de que um grande percentual dentre os que figuram como retidos esteja, em realidade, com registro desatualizado no SISTEC, sendo, na verdade, já evadidos. Espera-se que os novos indicadores específicos para se observar a evasão escolar, a permanência e o êxito dos alunos que surgem em 2015 venham trazer maiores informações para as análises do ano de 2016, auxiliando a dar visibilidade ao problema, assim como a buscar soluções.

Entende-se, também, que as diferenças entre os Relatórios de Gestão ao longo dos anos demonstram como criar indicadores para a RFEPT foi e está sendo um processo lento, principalmente no que tange ao cálculo da evasão escolar, com várias idas e voltas, com adaptações necessárias dos sistemas informacionais à realidade do cotidiano escolar, buscando a melhoria dos sistemas de monitoramento e avaliação para se fundamentar políticas de combate à evasão escolar, as quais ainda estão em construção.

Sem ter acesso à base de dados brutos e refazer os cálculos com as diretrizes que foram surgindo, fica impossível realizar comparações consistentes sobre o avanço ou retrocesso quantitativo da evasão escolar na RFEPT. Ademais, nem sempre as novas diretrizes serão aplicáveis à base nos anos anteriores, porque o Sistema era outro – quando se utilizou o SIMEC ou os sistemas de cada instituição-, implicando uma lógica completamente diversa em todos os sentidos (de arquitetura, conceitual, de coleta etc.), ou porque o mesmo Sistema em anos anteriores não oferecia determinada funcionalidade – como a separação dos dados referentes à Rede e-Tec- ou não existia determinado campo para lançamento do dado – por exemplo, o status trancamento, que até 2013 não existia – ou o campo teve sentidos distintos ao longo do tempo – como integralizado em fase escolar. Essas variações, ainda que dentro de um mesmo sistema, compromete todo o banco, porque o usuário, ao tentar realocar a realidade às categorias existentes à época, dará outras interpretações ao registro. Sem as modificações de cálculo, que

variaram desde a fórmula até o que cabe em cada variável a cada tempo ou, mesmo, a própria existência da variável, fica impossibilitada uma comparação quantitativa com maior validade metodológica e científica.

A produção de dados numéricos sobre a evasão está condicionada à existência de uma base de dados sobre a qual seriam realizados os procedimentos para sua obtenção. Esta base é representada nos documentos institucionais pelo SISTEC, apontada como carente de melhorias. Outro ponto a aperfeiçoar é a própria formulação dos indicadores, que foi se adaptando entre a necessidade de se contabilizar e a realidade vivida pelos alunos transposta para os registros escolares e os sistemas de informática unidos em rede nacional. Trata-se de uma dinâmica complexa, que demanda atenção da gestão, que no âmbito de um quadro de pessoal exíguo, como o da SETEC/MEC, e que se divide entre diferentes atividades, pode acabar por ficar relegada a segundo plano, caso o combate à evasão escolar não seja colocado como prioridade.

Por meio da análise discorrida, percebe-se uma diversidade de situações e de entendimentos possíveis do termo *evadido*. As diferentes formas de conceituar e medir a evasão escolar mostram a complexidade de se analisar o problema quantitativamente e, ainda mais, comparativamente com bases de dados distintas, correndo-se o risco de deixar de comparar as mesmas unidades. Na RFEPT, ao longo de quase dez anos, vê-se a tentativa de pacificação de conceitos relacionados à evasão escolar para sua quantificação, o que não se dará sem divergências, pela dificuldade de um entendimento comum sobre o problema. Nesse processo também desempenhou papel fundamental a falta de uma estrutura gestora para a informação. É uma complexa dinâmica de gestão, que envolve: controle central e autonomia da instituição de ensino, operacionalização dos registros acadêmicos em um sistema eletrônico de registro e elaboração de cálculos que permitam dizer do todo e das partes ao mesmo tempo que estas se relacionam com as demais situações de registros existentes. Esse esforço de medição é válido e muito importante no combate à evasão escolar, porém apenas a existência dos sistemas eletrônicos para o registro e seu monitoramento quantitativo não garante a eficiência do combate à evasão escolar.

A narrativa apresentada do processo de construção dos indicadores também serve para desnaturalizar o discurso tecnicista da gestão por resultados, demonstrando suas arbitrariedades e revelando que sua construção implica escolhas baseadas em questões culturais e sociais, em conhecimentos práticos, teóricos e metodológicos, em normas institucionais e, em última instância, no sentido e na direção esperada para as políticas públicas de educação profissional e o papel que a evasão escolar irá jogar: Quais são as pressões, os apoios e as estratégias oferecidos pelo órgão administrativo central no combate à evasão escolar? E quais são as

reações observadas em contrapartida às pressões sobre a RFEPT para o tratamento da evasão escolar? Essas questões serão aprofundadas na próxima seção, enfatizando-se os movimentos de luta pelos sentidos das políticas do Governo Federal dirigidas especificamente ao combate à evasão escolar na RFEPT, ressaltadas pelos gestores entrevistados para o período em análise, com especial atenção ao ensino médio técnico.

3.1.2 Iniciativas dirigidas ao combate da evasão escolar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Esta seção compreende a análise do Relatório do TCU de 2012 (BRASIL, 2012f), do Acórdão de 2013 (BRASIL, 2013f) e das medidas que se seguiram na RFEPT, em resposta ao referido Acórdão, coordenadas pela SETEC/MEC. Neste sentido apresentam-se: o Plano de Ação construído em 2013 (BRASIL, 2013c), as medidas tomadas para sua implementação e algumas das reações percebidas na Rede; e os trabalhos da Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal – CPPE- (BRASIL, 2015a), que coordena a implementação de Planos Institucionais de Permanência e Êxito na Rede. Percebem-se uma cadeia de ações que ainda buscam encontrar formas de combater a evasão escolar e um Estado que se mantém como avaliador, distante dos modos de combate à evasão, ainda quando em uma Rede própria de ensino de responsabilidade federal e em um contexto de aposta nacional na EPT.

O relatório da auditoria do TCU (BRASIL, 2012f) dedica um capítulo de sua análise sobre a atuação dos IFs ao problema da evasão escolar, o Capítulo 3, que trata especificamente da evasão nos IFs, de sua dimensão e das medidas adotadas para combatê-las. Considera: “A importância de acompanhar em maior profundidade a evasão é que esse tipo de vazamento representa prejuízo ao sistema estudantil em aumentar o capital humano na sociedade brasileira” (BRASIL, 2012f, p. 18).

Visando medir a evasão escolar na RFEPT, os auditores extraíram do SISTEC as taxas de alunos evadidos, em curso e concluintes por tipo de curso e de ciclo de matrícula iniciado a partir de 2004 e encerrado até dezembro de 2011. Escolheram para análise três cursos de nível médio técnico: Proeja Médio, Subsequente Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada. O cálculo da evasão, no Relatório do TCU, irá se diferenciar das fórmulas presentes nos Relatórios Anuais de Gestão da SETEC/MEC tratados na seção anterior, que

consideram um número menor de variáveis para os cálculos, deixando de lado os integralizados em fase escolar, por exemplo.

Seguindo com a análise do TCU (BRASIL, 2012f), os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada, com 6%, não apresentaram taxa de evasão substancial se comparados aos demais, no Proeja, 24%, e Subsequente médio, 19%, aproximadamente. O PROEJA compreende uma população de jovens ou adultos que, em sua maioria, apresentam histórico de retenções escolares e que há algum tempo não frequentam a escola.

Os auditores também apresentam, para o período, a retenção superior a um ano no ensino médio técnico, como sendo, respectivamente: 22% do Proeja, 35% do Subsequente e 17% do Integrado.

Observam-se situações bem díspares entre regiões e modalidades de cursos, mas em todas as regiões do Brasil o problema da não conclusão nos cursos técnicos de nível médio dos IFs se apresenta como realidade. A taxa de conclusão de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011 apresenta média nacional de 37,50% para o Proeja, 31,40% para o Subsequente e 46,80% para o Integrado. A maior taxa de conclusão está no ensino médio técnico Integrado da região Centro-oeste, com 54,6%, e o menor valor encontrado está no ensino médio técnico Subsequente da região Norte, com taxa de conclusão de 14,5%.

Os auditores admitem que o não casamento entre taxas de evasão e de conclusão no SISTEC deve-se, principalmente, ao fato de grande parte dos alunos se encontrar no segmento de alunos em curso. Alunos nesse segmento apresentam situação indefinida, podendo evadir, mudar para o outro curso ou concluir o curso. São possibilidades em aberto, que refletem as debilidades para apreensão do real a partir da definição dos campos no SISTEC, um real complexo e de sentidos variáveis quando se trata da evasão escolar na educação profissional.

Uma das causas da evasão encontradas pelos auditores, por meio de entrevistas com professores e pró-reitores, foi o fato de os IFs receberem alunos com deficiências provenientes de níveis preliminares de ensino, o que potencialmente impacta a evasão: é preciso levar em conta que os Institutos Federais ofertam cursos a públicos bastante heterogêneos em termos acadêmicos e sociais.

Um segundo aspecto a ser destacado, corroborado nas entrevistas com professores e pró-reitores, trata da discrepância de conhecimento e habilidades dos alunos no momento de sua entrada nos cursos. Isso faz com que parcela dos alunos apresente déficits educacionais significantes, aumentando o risco de evasão. Os déficits educacionais provocam dificuldade de aprendizado, dos conteúdos do curso, para 80% dos professores consultados pela pesquisa enviada pelo TCU. Por sua vez, esses déficits dificultam a atuação dos professores em sala de aula para 75% os entrevistados, segundo a mesma pesquisa (BRASIL, 2012f, p. 15).

Outra causa apontada, principalmente na região Nordeste, em comunidades afastadas dos grandes centros, foi que muitos alunos optam por cursar o nível médio nos IFs pela qualidade da oferta educativa, não priorizando a formação profissionalizante de técnico de nível médio, visando à passagem direta para o ensino superior.

O TCU (BRASIL, 2012f) não encontrou estudos realizados pelos IFs para identificar as causas de evasão e propor medidas de combate. Especificamente em Minas Gerais e no Espírito Santo, constatou que faltam assistentes sociais e concluem também que faltam políticas de divulgação sobre os cursos ou de orientação vocacional para os interessados.

Durante a construção do Relatório final da auditoria realizada pelo TCU (BRASIL, 2012f), a SETEC/MEC alegou que adota equipe multidisciplinar, que consiste em assistente social, pedagogo e psicólogo; que há dificuldade para implantar monitores e tutores, porque a bolsa é baixa; e que há problemas de horários para a oferta e ausência de procura pelos alunos. Acrescentou que inexistente sistematização de programas de reforço escolar.

O TCU (BRASIL, 2012f) recomenda a melhoria dos sistemas de informações para habilitá-los a contribuir com a formulação de estratégias de combate à evasão, adotando as seguintes estratégias:

- a) Coleta de dados que possua como unidade elementar o estudante;
- b) Banco de dados longitudinais (de acompanhamento ao longo do tempo) com os estudantes;
- c) Coleta de variáveis que permitam analisar as heterogeneidades de região, unidades da federação, municípios, eixos tecnológicos, Institutos Federais, modalidades de cursos e tipos de cursos;
- d) Coleta de indicador de desempenho acadêmico do aluno no nível fundamental;
- e) Variáveis sociais do estudante (renda per capita da família, etnia e chefia da família - uni ou biparental);
- f) Dados sobre *campi* (número de alunos, gastos, investimentos); e
- g) Dados sobre capacitação pedagógica de docentes (licenciatura na área e capacitação pedagógica recente).

No combate à evasão escolar, dirigido especificamente à SETEC, o TCU (BRASIL, 2012f, p. 53) sugere:

- a) Levantamento de dados de variáveis que permitam identificar os alunos com maior propensão à evasão;
- b) Inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos (TAM) de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados por cursos;
- c) Análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao aluno com risco de evasão, recomendando maior focalização das políticas de combate à evasão, porque a assistência não consegue atender à demanda;
- d) Alocação de profissionais para atendimento escolar e social dos alunos nos campi; e
- e) Fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como sua participação com tutores e monitores.

Pese haver sido importante a ação do TCU para trazer à tona uma preocupação central com a evasão escolar na RFEPT, percebem-se, em suas análises, a manutenção de um entendimento economicista sobre a educação profissional, medindo eficiência em termos de recursos financeiros injetados *versus* recursos humanos formados, e a evasão representando, antes de trajetórias escolares interrompidas, perda de dinheiro.

A título de registro, acerca do tema, é importante salientar que o período em que o aluno permanece no Instituto Federal afeta diretamente a economicidade do programa de governo. Assim, cada ano a mais que o discente demora para concluir seu curso gera um custo para a sociedade, cujos recursos poderiam ser aplicados em fim diversos, até mesmo especializando outros alunos. Isso sem falar nos casos de desistência, que caracterizam típico desperdício de dinheiro público, vez que não haverá retorno para a coletividade em decorrência dos valores investidos (BRASIL, 2013f, p. 57).

O Acórdão 506/2013 (BRASIL, 2013f), homologa as indicações realizadas pelos auditores (BRASIL, 2012f), em específico, relativo à evasão que se instituísse, por meio da Setec/MEC, em pareceria com os IF, plano voltado à redução da evasão na Rede Federal de Educação Profissional

institua, em conjunto com os Institutos Federais plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura, etc.); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil

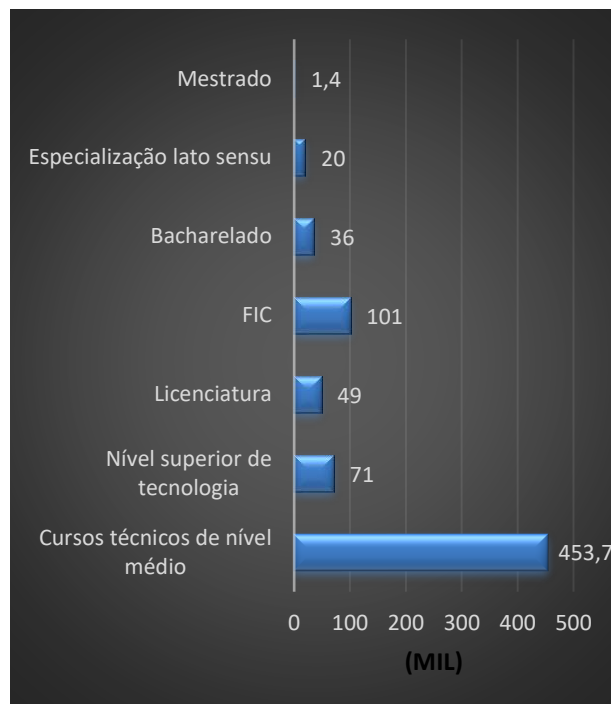
voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (BRASIL, 2013f, p. 60).

Ainda com relação a outros pontos capazes de afetar a evasão de forma sistêmica, o Acórdão determina que a Setec/Mec: promova o mapeamento das necessidades de desenvolvimento profissional e desenvolva programas de capacitação de docentes e técnicos; adote medidas para reduzir o déficit de docentes e técnicos; institua no conjunto dos IFs plano para ampliar a inserção profissional dos estudantes; e estabeleça plano voltado para desenvolver e implantar em nível nacional um sistema de avaliação de cursos técnicos.

Em resposta¹⁰⁷ ao Relatório do TCU (BRASIL, 2012f) e ao Acórdão 506/2013 TCU/Plenário (BRASIL, 2013f), a SETEC/MEC lançou um Plano de Ação (BRASIL, 2013c), com propostas de ações conjuntas, em consonância com a missão institucional de regulação, orientação e supervisão da SETEC, e com a natureza jurídica autárquica e autônoma dos Institutos Federais e demais membros da RFETP, à exceção, segundo o documento, das 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais que permanecem sob a supervisão da Secretaria de Ensino Superior do MEC. Segundo o Plano (BRASIL, 2013c), no momento de sua construção, tendo como referência o ano de 2012, das 734,6 mil matrículas da Rede Federal, 453,7 mil eram em cursos técnicos de nível médio, 71 mil em nível superior de tecnologia, 49 mil em licenciatura, 101 mil em Formação Inicial e Continuada (FIC), 36 mil em bacharelado, 20 mil em especialização *lato sensu* e 1,4 mil em mestrado.

¹⁰⁷ Também visando ao combate à evasão escolar na RFEPT, a Portaria SETEC/MEC 39, de 22/11/2013 (BRASIL, 2013d), instituiu Grupo de Trabalho – Evasão e Retenção na Rede Federal, composto por representantes da SETEC e da Rede Federal. Segundo a Portaria, o Grupo de Trabalho criado tinha a atribuição de: elaborar relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes modalidades de cursos; e elaborar manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar, com 120 dias para concluir seus trabalhos. Porém, os “Relatórios Anuais de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” da SETEC referente aos anos de 2011 (BRASIL, 2012e) e 2012 (BRASIL, 2013e) são os únicos que, de fato, apresentam valores desagregados para a Rede por tipo de curso, entre os anos de referência de análise de 2008 a 2015. O manual referendado não foi encontrado publicado, mas uma versão preliminar do que seria um “Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2014b) foi encontrado durante trabalho de campo em Brasília, mas que, por não ser material publicado/divulgado pelo MEC, não foi incluído na tese. O documento, com base em pesquisas acadêmicas, aponta algumas das causas da evasão escolar e instrui a realização de diagnósticos nas instituições escolares e a utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar em seu combate.

Gráfico 6 - Distribuição das matrículas por nível de ensino na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no ano de 2012



Fonte: BRASIL, 2013c, com base em dados do SISTEC.

O Plano (BRASIL, 2013c), com relação ao combate à evasão escolar na Rede Federal, aponta a retenção como a principal causa da evasão. Especificamente sobre o ensino médio técnico, destaca que as retenções advindas de níveis anteriores de ensino influenciam no desempenho do aluno. Para subsidiar os esforços das instituições no combate à evasão, sugere a implementação de programas de reforço escolar, a serem construídos pelas instituições, e a consecução por estas de um relatório detalhado dos índices de evasão. A ideia é que o conjunto desses relatórios possa constituir-se em subsídio para a produção de um manual de orientação para o combate à evasão dotado de critérios para identificar alunos propensos à evasão. Ademais, propõe a abertura de códigos de vagas para assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, para atendimento personalizado a esses alunos. Outro ponto levantado prende-se à importância de se focalizar a assistência estudantil para estudantes trabalhadores e população de baixa renda. Ressalta o TAM e o PDI como instrumentos de potencial importante para articular ações. Como forma de acompanhamento das taxas de evasão escolar na Rede Federal, sugere nova pactuação entre instituições e SETEC, com a inclusão de metas relativos ao tema no TAM, sem indicar quais seriam esses novos termos.

O Plano de ação da SETEC/MEC (BRASIL, 2013c) para a Rede Federal em atenção ao relatório do TCU (BRASIL, 2012f) e do Acórdão (BRASIL, 2013f) tem 7 dimensões, 10 ações

e 22 produtos. Seguem as ações da dimensão 1 “Ações para a Redução da Evasão” - dimensão com o maior número de ações. A primeira ação (BRASIL, 2013c) é “Realizar diagnóstico da evasão nos cursos da Rede Federal”, tendo como produtos:

- a) Relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes modalidades de cursos - são responsáveis por esta ação: DDR e DPE, ambas da SETEC/MEC, e o CONIF, com prazo até fevereiro de 2014.
- b) Manual de orientação para o combate à evasão – inclui: o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, tutorias e reforço escolar, tem como responsáveis a DPE e o CONIF, com prazo até abril de 2014.
- c) Modelo para distribuição de códigos de vagas de assistente social, pedagogo e psicólogo para as Instituições da Rede Federal - tem como responsáveis a DDR e o CONIF, com prazo até abril de 2014.

A segunda ação (BRASIL, 2013c) é “Aumentar os recursos de assistência estudantil na matriz orçamentária dos Institutos Federais”. Tem como produto a previsão no Projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA - 2014 de R\$354 milhões na ação 2994, correspondente a um incremento de 43,11% de 2013 para 2014, sob responsabilidade da DDR.

A terceira ação (BRASIL, 2013c) é “Repactuar as metas para os indicadores de evasão, retenção e conclusão entre os Institutos Federais e a SETEC” - tem como produto os novos Termos de Acordos de Metas e Compromissos entre a SETEC e os IFs firmados. Os responsáveis são a DDR, em conjunto com a DPE, e o CONIF, com prazo até abril de 2014.

Avalia-se que as indicações para o combate à evasão do Plano construído na SETEC centram-se em causas individuais e que a instituição é convocada a agir, mas não se questiona sua organização e funcionamento nem são detalhadas quais estratégias podem ser usadas no combate à evasão escolar. Cada instituição deve buscar suas soluções, mas não há um direcionamento estratégico para esse combate à evasão. Buscam-se recursos via assistência estudantil, que, como se viu nos estudos da RIMEPES (LAPLANTE, 2014), representa apenas uma das formas de combate à evasão escolar, quando pensada de forma sistêmica. Espaços de construções coletivas de soluções para o problema na RFEPT não são citados.

Investir na assistência estudantil, não necessariamente leva ao combate à evasão, como percebido em trabalhos acadêmicos (SANTOS, 2017), nos depoimentos dos gestores e no próprio desenrolar dos indicadores da RFEPT, que apontam que aumentou consideravelmente o investimento na assistência estudantil desde 2008 a 2015, mas esse investimento não foi

acompanhado pela melhoria dos indicadores de retenção e de eficiência acadêmica, como visto pela análise dos Relatórios Anuais de Gestão na seção anterior, ainda que feitas ressalvas metodológicas na consideração desses índices. Assistência estudantil é importante, mas sozinha não garante o combate à evasão escolar.

E investiu muito na ampliação das rubricas que cuidam da assistência estudantil, mas pouco no debate da evasão. E, como não é uma coisa que a gente consiga cuidar, do Ministério [...] porque me admira muito o volume de recursos que vêm para a assistência estudantil e que, apesar disso, a gente continue tendo tanta evasão. Então, eu acho que as instituições têm que pensar como é que elas estão usando esse recurso, porque não é só eu falar: “Você tem uma bolsa de permanência”. Não é isso. Mas, sim: “Por que você não permanece? Que estranhezas você está encontrando aqui dentro que não te estimula a permanecer”? Ou: “O que você traz de fora que a gente possa te apoiar para que você permaneça”? Então, assim, se a instituição não fizer esse debate, se cada universidade, se cada instituto federal não fizer esse debate, não há dinheiro que chegue (Política I, parágrafo 125).

Cresceu muito na rede. Você tem quase que um excedente de bolsas na Rede nesse período, porque quando você soma a assistência estudantil às bolsas que emanam dos programas de investimentos em projetos de pesquisa e extensão você encontra um quantitativo muito grande de alunos com bolsa quando comprado ao período anterior ao investimento da expansão, tá? O próprio orçamento da assistência estudantil cresce muito nesse período. Cresce aquém do que precisava crescer, do meu ponto de vista pessoal, mas cresce muito nesse período.[...] Precisava ter estratégias de melhor uso desse recurso. Acho que esse foi, talvez, um *gap*, porque não bastava crescer o montante; precisava tornar o investimento desses recursos mais inteligente (Planejamento/Plano de Ação, parágrafo 63).

Diante do quadro apresentado, as ações de combate à evasão a partir de uma coordenação nacional ainda são incipientes. Porém, a falta de estratégias pedagógicas para o combate à evasão não inibe a cobrança de resultados com as instituições escolares, mantendo a perspectiva de um Estado que gerencia os resultados, deixando de se responsabilizar por eles de forma sistêmica.

No âmbito do Plano (BRASIL, 2013c), o Ofício Circular DPE/SETEC/MEC 119/2013, de 22/10/2013 (BRASIL, 2013a), foi enviado a RFEPT com o assunto “Urgente: Solicitação ajuste no Sistec e diagnóstico de evasão e retenção”. O Ofício (BRASIL, 2013a), assinado pela DPE/ SETEC/MEC, está dirigido aos “dirigentes das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. Ele cita o Acórdão do TCU de 2013 (BRASIL, 2013f) e o Plano de Ação da SETEC/MEC (BRASIL, 2013c). Deste cita os produtos a, b e c esperados da ação “Realizar diagnóstico da evasão nos cursos da Rede Federal”, apreciados acima. O Ofício Circular 119/2013 SETEC/MEC (BRASIL, 2013a) solicita a atualização dos dados relativos às matrículas no SISTEC até 25/11/2013 e a realização e envio de diagnóstico referente à evasão e retenção nos cursos técnicos e de graduação até 15/12/2013. Exige: a) cálculo da evasão de

todos os cursos; b) retenção de todos os cursos; c) levantamento das cinco causas principais de evasão e retenção para cada curso, com pesquisas com os professores, técnicos-administrativos, alunos e ex-alunos; e d) plano de ação para o saneamento das deficiências. Disponibiliza no anexo ao Ofício (BRASIL, 2013a) documentos com a extração do SISTEC das matrículas da Rede Federal de 2009 a 2013, para conferência e adequação diretamente no Sistec, tendo por base o documento, também anexo, “Pacificação de conceitos – para ajustes SISTEC” e, por fim, o arquivo “Diagnóstico evasão e retenção”, consistindo em planilha com metodologia proposta para cálculo dos quantitativos referentes à evasão.

O ofício, assim como o Plano (BRASIL, 2013c), exige respostas quase instantâneas, no prazo de 30 a 50 dias. Análises apressadas podem levar a diagnósticos imprecisos, com impactos na política de EPT, como aponta a Nota Técnica abaixo enviada à SETEC pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) em resposta às solicitações acima:

A Setec costuma solicitar levantamentos periódicos à REDE. Em novembro de 2013, por exemplo, solicitou aos IFs o número de alunos evadidos nos anos de 2010, 2011 e 2012, mas sem fornecer um modelo matemático para calcular essa evasão. Diante disso, os seguintes questionamentos são inevitáveis: O que deve ser calculado? Micro, meso ou macro-evasão? Qual modelo de cálculo deve ser utilizado? O fato é que, sem a definição de um modelo pela Setec, corre-se o risco de cada IF definir sua própria metodologia, o que invalida os resultados, tendo em vista que o cálculo foi feito não a partir de uma diretriz única, mas a partir de um espontaneísmo metodológico diversificado, não revestido de caráter científico-investigativo (IFSC, 2013a, p. 8).

Na busca por quantitativos sobre a evasão escolar, a questão de uma base de dados confiáveis se faz primordial. Moraes (2016, p. 10-11), em sua tese doutoral sobre a RFEPT, afirma que são frágeis ou inexistentes bases de dados censitárias sobre a EPT no Brasil: “fato este que dificulta, e em muitos casos impede, a organização de pesquisas empíricas que visem objetivar o conhecido proposto, teoricamente, sobre a REDE”. Para o autor, nem mesmo no âmbito do INEP, instituição com exímia experiência censitária, é possível conseguir uma base de dados fidedigna sobre a RFEPT, dado que a complexa e diversificada oferta¹⁰⁸ dos IFs não pode ser representada a contento pela compatibilização entre o Censo Escolar (Educacenso) e o Censo da Educação Superior (CenSup). Para o autor, não se pode usar o Educacenso para se falar da EPT nos IFs, porque há carência de capacitação e coordenação do processo de preenchimento do instrumento perante as instituições de ensino, que se remetem diretamente à

¹⁰⁸ O Censo Escolar é a radiografia na data da coleta. Por exemplo, em 2013 ocorreu em 29/05/13, não contemplando, assim, as entradas no segundo semestre, comuns a alguns IFs.

SETEC/MEC em Brasília, a qual, em face da expansão e de seu pequeno quadro de servidores de grande rotatividade, vê-se limitada para dar este atendimento.

No tocante à capacitação da rede de atores que irá alimentar o sistema, as dificuldades são ainda maiores: a imensa dimensão da Educação Básica no Brasil exige a descentralização do apoio às Escolas para o preenchimento do ‘Educacenso’. Este apoio nasce da articulação entre as Secretarias Estaduais de Educação Básica e o INEP. Os ‘Institutos Federais’, por sua vez, como ‘escolas federais’, não pertencem a esta cadeia, ficando desamparada. Para a REDE todo suporte está centralizado em Brasília, na SETEC, onde apenas um ou dois servidores são responsáveis pelo atendimento as centenas de campus dos ‘Institutos Federais’, frutos desta inédita e histórica expansão. Em termos práticos, o que temos na alimentação do ‘Educacenso’ nos ‘Institutos Federais’ é uma situação de fragilidade sistêmica e, muitas vezes, de inépcia técnica, produzindo estatísticas não confiáveis (MORAES, 2016, p. 273).

O uso sistemático de grupos de trabalho, convocando pessoal extra, para tratar da problemática da evasão escolar, também remete ao baixo quantitativo de pessoal. O depoimento abaixo atesta a carência de pessoal¹⁰⁹ na SETEC, o que se agravou com a expansão da RFEPT.

Hoje, de carreira, eu só tenho um aqui [refere-se a uma coordenadoria da SETEC], que é um dos engenheiros, que é, inclusive, o coordenador substituto, que já tem dez anos de casa e é servidor. Fora ele, secretárias e assistentes administrativos são terceirizados, a equipe toda é formada por CTU, que é o Contrato Temporário da União. Então, a cada cinco anos gira. Isso, inclusive, é uma preocupação nossa de estar vendo se traz mais um servidor, pelo menos, para que sirva de memória do departamento, que a cada ciclo de gestão acaba tendo um rompimento, tendo uma ruptura. E a cada contrato dessa equipe de temporários acaba havendo uma ruptura. Tem uma curva de aprendizado e isso é importante. Isso é uma preocupação nossa de sanar (Estrutura, parágrafo 85).

Foi um processo interessante também. Como depois começaram a abrir os concursos, teve uma expansão muito grande no número de instituições, no número de técnicos, número de professores. Muita gente que estava naquele... fez concurso e foi para dentro das instituições federais. Mas também tinha uma outra coisa: o Ministério nunca teve um quadro muito grande. Então, nós sempre tivemos apoio das instituições federais que são vinculadas ao MEC de ceder pessoal para trabalhar junto com a gente. Mesmo que não estivesse dentro do Ministério, mas, assim, a gente criava muito grupo de trabalho ou pedia a cessão da pessoa mesmo (Política I, parágrafo 68).

Se é questionável o uso do Censo Escolar na busca por informações sobre evasão escolar na RFEPT – como fez a SETEC/MEC por meio de Ofício à RFEPT questionando inconsistências nos registros (BRASIL, 2013b) -, tampouco é confiável o sistema próprio de informações da EPT no Brasil, o SISTEC. Em resposta aos Ofícios da SETEC 119/2013

¹⁰⁹ Que ademais não têm o mesmo “saber fazer” do INEP em Censos para produção de: documentos de referência metodológica, sistemas de informática, redes de tele-atendimento, eventos de capacitação. A equipe da SETEC não se configura como uma equipe de Técnicos em Assuntos Educacionais, Estatísticos, Economistas, Professores e Pesquisadores em Educação que garantam o saber fazer da autarquia, como destaca Moraes (2016).

(BRASIL, 2013a) e 132/2013 (BRASIL, 2013b), o Ofício 2.833/2013, de 26/12/13 (IFSC, 2013c), da Reitoria do IFSC para a SETEC, encaminha Nota Técnica 01/2013/DEIA/PROEN (IFSC, 2013a) sobre o SISTEC, e abre com a seguinte crítica: “Uma base de dados de fluxo contínuo de alimentação, necessita de políticas públicas (...) sob o risco de comprometermos a existência do sistema de forma definitiva, além de que é fato que seus atuais problemas comprometem sobremaneira a prestação de contas da Rede (...)” (IFSC, 2013c, p. 1). A Nota Técnica contextualiza sua necessidade, tendo em face a expansão da Rede, o cumprimento dos TAMs e os indicadores educacionais tornados obrigatórios pelo Acórdão TCU 2.267/05 (BRASIL, 2005e), ponderando: “A produção desses números pode ainda auxiliar fundamentalmente na compreensão de fenômenos educacionais ainda carentes de elucidação, tais como os baixos índices de permanência escolar experimentados na Rede” (IFSC, 2013a, p. 01). Mas também afirma categoricamente: “Infelizmente a Rede não conta com uma base de dados sobre a qual esses números possam ser obtidos” (IFSC, 2013a, p. 01).

A ausência de um Sistema de Informação é o maior problema relacionado à evasão escolar, na percepção dos gestores da SETEC.

Existe uma certa insegurança de dados. Então, dimensionar problemas como a evasão, hoje, ainda é um desafio. A gente sabe que existe uma evasão, sabe que ela é significativa, mas para começar a diagnosticar as razões da evasão a gente precisa primeiro saber quantificar a evasão. E isso ainda não é um número pacífico. Ainda não. A gente não sabe dizer: "Não. A evasão é essa". Isso é algo que a gente tem trabalhado. A gente tem uma série de projetos para tentar diagnosticar o problema, diagnosticar o número, chegar num número para, a partir daí, a gente poder qualificar o número para saber, para tentar identificar isso (Estrutura, parágrafo 57).

O SISTEC, em seu formato atual, surge na SETEC durante processo de criação dos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos. Conforme o Parecer CNE/CEB 14/09, de 3/9/2009 (BRASIL, 2009b), a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, em decorrência da necessidade de estabelecer um referencial comum às denominações dos cursos técnicos de nível médio, promove as bases para a implantação de um processo nacional de avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em regime de colaboração com os sistemas de ensino. Esse cenário acabou redundando na definição do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), desafio assumido no âmbito da SETEC, para que se viabilizasse a implantação do requerido processo nacional de avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o qual ainda está em construção.

As entrevistas contextualizam que antes de se criar o catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio, primeiramente, surgiu o catálogo de cursos técnicos de nível superior,

por meio de um processo que convocou representantes das redes que ofertam esses cursos em todo o País a fim de se chegar a descritores comuns para os cursos com validade nacional.

O catálogo foi uma revolução para isso, porque havia diretrizes. Já havia diretrizes para os cursos técnicos e para os cursos superiores de tecnologia, mas em 2006, quando a gente começou a fazer o Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia, havia 1.840 nomes diferentes de cursos de tecnologia. No Catálogo, a gente sistematizou em 96. O risco que se corria na época, por isso a urgência do Catálogo, foi isso: os cursos superiores de tecnologia estavam crescendo muito, mas estava havendo algumas distorções na oferta, e o Estado tinha que entrar (Regulação, parágrafo 26)

Se você pensou no Superior em Tecnologia, tem que pensar no técnico. Então, no ano seguinte começamos a trabalhar no curso técnico. Em 2008, então, o MEC, saiu com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (de nível médio). Daí a convergência de denominações era uma coisa natural. Então, a gente tinha mais... Meu Deus! Aí, a quantidade de nomes era enorme, mais de cinco mil nomes de cursos técnicos, e a gente fechou o primeiro catálogo com 185 denominações. E foi interessante, porque o fato de você ter descrito os cursos superiores de tecnologia, ter descrito os cursos técnicos e caracterizado o descritivo de cada um desses cursos, a infraestrutura, etc, etc, você localizou os dois. Antes você via muita confusão: cursos técnicos pareciam curso superior, curso superior parecia curso técnico, ou nem isso. Então, essa regulação do ponto de vista federal atingia todos os cursos, públicos e privados, federais e estaduais, porque os catálogos são compulsórios nacionais (Regulação, parágrafo 32).

Então, o Catálogo organizou a oferta. O Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia e o Catálogo dos Cursos Técnicos organizaram a oferta. Quer dizer que simplificou. Isto é, as escolas começaram a perceber que o seu curso técnico de eletrotécnica não era eletrotécnica, não se parecia com os outros cursos. A própria construção do Catálogo, como chamou gente do Brasil inteiro, esses participantes da construção acabaram levando para suas instituições os avanços que nós conseguimos no Catálogo. (Regulação, parágrafo 34).

Nós tomamos os nomes todos que tínhamos dos cadastros que conseguimos, que foi complicado, e procuramos ver quem eram os ofertantes principais dos cursos técnicos no Brasil. Quem são os principais? Começamos pelas redes. Então, a rede federal, depois o SENAI, depois o SENAC, depois o Centro Paula Souza, que é um nome importante no estado de São Paulo, depois as escolas técnicas do Paraná, do Rio Grande do Sul, do Ceará, que se destacava também, do Mato Grosso, dos estados que tinham escolas técnicas como uma rede sua e também da iniciativa privada. Aí, pouco, porque elas são dispersas. Você tem uma escola privada aqui na sua cidade e a outra na outra, porque não é um mesmo mantenedor. Então, são experiências diversas.¹¹⁰ O que é que nós constatamos? Que muitas das pessoas que participavam, que davam aula em cursos superiores de tecnologia também davam aula em cursos técnicos. E nós começamos a chamar pessoas de cada uma das áreas. Nós agrupamos em áreas - área de eletroeletrônica, metalmeccânica, área da computação e informática - agrupando, porque era tanta denominação que era impossível chamar cada um de cada nome, e fomos agrupando. Em cada grupo desse recebiam uma lista das denominações que existiam e verificavam a pertinência dessa denominação, se permanecia naquele grupo ou se ia para outro grupo. Esse foi o primeiro estágio. O segundo estágio foi reduzir as denominações pelos perfis, construir perfis e ver quais as denominações se enquadram naqueles perfis, para então sugerir a convergência. E esse processo foi feito e repetido várias vezes, em reuniões feitas em todo o Brasil, com grupos grandes,

¹¹⁰ Percebe-se a separação, no discurso, do Sistema S das escolas privadas.

às vezes 150 pessoas ou até mais. E essas sistematizações foram feitas (Regulação, parágrafo 36).

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, disponível *online* no site do MEC.¹¹¹ É utilizado para orientar as instituições, os estudantes e a sociedade em geral, para que os cursos técnicos tenham reconhecimento nacional. Em sua terceira versão (BRASIL, 2016a), desde quando a primeira foi lançada, em 2008, pela Portaria MEC 870, de 16/07/2008 (BRASIL, 2008c), atualmente o documento apresenta 227 cursos, agrupados em treze eixos tecnológicos.

O SISTEC, que surge com a criação do Catálogo, serviria de base de dados essencial para garantir a validade nacional dos diplomas expedidos na própria Instituição de Educação Profissional e Tecnológica, conforme a Resolução 3, de 30 de setembro de 2009, do CNE/CBE – MEC (BRASIL, 2009d).

E o mais interessante disso tudo: é claro que a gente conversou com os Conselhos Estaduais de Educação nesse meio tempo, pois eles regulariam a sua oferta a partir deste catálogo. E foi bem curioso. Nós chamamos cada um dos Conselhos no MEC, conversamos sobre isso e conversamos sobre outro processo que aconteceu em conjunto, que foi o seguinte: “Peraí! Quem é que sabe onde é que têm esses cursos? Como é que a gente acha? Como é que a gente sabe? Cada sistema sabe de si só, e quem sabe do todo?” E aí que foi criado o Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional.

P: O SISTEC?

R: SISTEC. Então, temos um programa no computador obrigando todos os ofertantes de educação profissional a se cadastrarem (Regulação, parágrafo 38 - 40).

Claro que depois atribuíram a ele mais funções do que deveria, mas a função do SISTEC é reconhecer a oferta da educação profissional e validar os cursos técnicos do Brasil. Só os cursos técnicos ali inscritos e validados é que teriam os seus diplomas com validade nacional. Então, essa foi uma decisão inteligentíssima para consolidar a oferta em todas as esferas. Foi muito bem-aceito. Nós capacitamos cada um dos Conselhos Estaduais de Educação em como cadastrar esse pessoal, as secretarias de educação, os sistemas, tudo, em como preencher os dados do SISTEC. E aí percebemos logo: a aceitação dele foi fantástica (Regulação, parágrafo 44).

O Catálogo, como já tinha havido o Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia, já havia essa ansiedade. Então a aceitação dele [de Nível Médio] foi uma festa. Mas o SISTEC a gente tinha medo: “Poxa! Todas as escolas do sistema estadual vão ter que vir aqui se cadastrar etc. e tal”. Mas quando a gente conversou com os Conselhos Estaduais de Educação, os conselhos disseram: “Professor, a educação profissional é um problema para nós!” - “Por quê?” - “Porque ela é muito pequena. Nós temos mil escolas básicas para dar conta aqui, dos seus cursos ofertados, e temos vinte escolas técnicas”. Então, eles acabam sendo prejudicados pelo número. O SISTEC é a salvação geral. Os critérios são padrão e são estabelecidos ali. Os Conselhos Estaduais de Educação seguem. A aceitação foi impressionante! De ver que aquilo que todo mundo pode ter aquelas informações: o Estado quer suas informações do seu ensino

¹¹¹ O instrumento que serviu de base para o Catálogo foi o Cadastro Nacional dos Cursos Técnicos que revelou a existência de, aproximadamente, 2.700 denominações distintas para os 7.940 cursos técnicos de nível médio ofertados no ano de 2005. BRASIL, 2009b)

técnico. Vai lá no SISTEC e busca. Ele pode como ofertante ou como regulador (Regulação, parágrafo 46).

De um sistema pensado para ser meramente de autenticação de diplomas de cursos técnicos, o SISTEC vai assumindo uma perspectiva central em quase todas as políticas públicas para a RFEPT. Segundo a Nota Técnica (IFSC, 2013a, p. 03), são papéis do SISTEC na prática:

1. Abrigar o cadastro e o registro dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio, FIC, graduação e pós-graduação.
2. Garantir a validade dos diplomas de cursos técnicos.
3. Organizar os relatórios de prestação de contas dos IFs.
4. Fornecer os subsídios estatísticos para a composição da matriz orçamentária da Rede.
5. Auxiliar no controle do cumprimento do acordo do Sistema S/MEC.
6. Promover as bases de um sistema nacional de avaliação.
7. Possibilitar a geração dos indicadores educacionais da EPCT [Educação Profissional Científica e Tecnológica] (IFSC, 2013a, p. 3).

Também nas entrevistas comenta-se sobre a inadequação do SISTEC, pensado como um sistema de registro, passando a exercer funções de monitoramento e avaliação da RFEPT, inclusive a construção de indicadores para o cálculo da evasão escolar, como expresso pela análise dos Relatórios de Gestão, e ações para seu monitoramento, como demonstram o Plano de Ação e os ofícios que esse desencadeou. O uso do SISTEC para o monitoramento da evasão escolar incide no seguinte problema: a evasão no sistema de registro somente irá aparecer depois que, efetivamente, o aluno evadiu, sem expressar as razões que o levaram a isso.

Aí, como nós temos aluno por aluno do Sistec de todo o Brasil, de todas as redes, rede federal, redes estaduais, Sistema S, escolas privadas, a partir disso nós começamos a tirar as informações do Sistec e construir indicadores e fazer esses acompanhamentos. Mas a maneira com que ele foi pensado, o objetivo dele, a gente não consegue pegar tudo por exemplo, de evasão. Hoje, o que que a gente consegue fazer? Nós temos no Sistec a data que o curso do aluno começou e a previsão para aquele aluno terminar, previsão de término do curso. Entre o aluno entrar no curso, a instituição só mexe na situação dele de novo quando ele sai da instituição, com ou sem êxito. O que acontece no meio do caminho - se ele reprovou ou se ele teve atraso - a gente só consegue perceber isso se, após a previsão de término dele, ele continua na escola. Então, a gente olha para aquele aluno como aluno em retenção. “Ó, estava previsto para ele terminar dia 26 de janeiro. Já estamos em 30 de abril”. Se o aluno está lá até hoje ou teve algum atraso na escola, pode ter sido greve, pode ter sido uma série de coisas, ou ele de fato teve uma reprovação no meio do caminho ou ele trancou. Então, a gente não consegue acompanhar. O Sistec para ele atender à questão de evasão, também, a gente não tem nenhum diagnóstico qualitativo. Hoje, não existe nenhum. Então, a gente faz uma análise dos números como eles estão lá...

P: E ele só diz depois que aconteceu?

R: E ele só diz depois que aconteceu. E ele também não tem os porquês. Então, assim: o aluno evadiu, beleza! A instituição vai lá e registra. Mas até a questão de: a partir de quando é considerado evasão? Existe um tempo limite? Hoje não existe nada regulamentado em âmbito nacional. Cada instituição trabalha isso de uma maneira diferente. É uma grande dificuldade (Sistemas Informativos, parágrafo 106 - 108).

Percebe-se que a escolha administrativa não respeitou questões de ordem técnica, teórica e metodológica, que vêm resultando em graves problemas gerenciais. Conforme Moraes (2016, p. 269), guiar-se por indicadores matemáticos que não estejam corretos é como seguir um guia perdido na trilha. Resumidamente, três são as características básicas para um sistema de governança digital: um marco regulatório, com normas claras que definem os processos e as categorias; um sistema eletrônico que traduza o marco regulatório em linguagem digital; uma equipe técnica capacitada para operacionalizar o sistema (ZIVIANI; MOURA, 2008). No caso do SISTEC a Nota (IFSC, 2013a, p. 3) acusa ausência dos três itens.

Faltava um glossário abrangente, para que toda a Rede falasse a mesma língua (IFSC, 2013a, p. 3): “[...] o Sistec possui fraca categorização, ausência de tipologias processuais e amplo espaço para decisões individualizadas, comprometendo sua utilização em Rede”. Depoimentos coletados durante a entrevista corroboram com essa análise de que falta uma padronização mais clara dos conceitos:

R1: Então, em outras palavras: houve uma desarticulação de ações dentro do Sistec. O que quer dizer articulação? Você lá em BH, você aperta esse botão “pip”, a Fernanda, lá no Rio, aperta esse botão “pip”. Você não falou para ela que ia apertar esse botão. Você enviou dados da Rede Federal, da Rede Estadual lá de Minas, para o Sistec, mandou. Só que você mandou com 17 variáveis e ela mandou com 34. Só que as suas 17 são outras 17. As 34 dela são outras. Então, não houve articulação, não houve aquilo que não existe, ou seja, comunicação interna. E isso acabou gerando, o quê? Uma impressão geral de que esse sistema existe, mas ele não atende o que deveria atender (Política II, parágrafo 62).

Uma vez que as regras processuais não estão satisfatoriamente definidas, a equipe de programação tenderá a implementar regras pouco rígidas, comprometendo a qualidade da informação. Sobre esse ponto Moraes (2016, p. 275) soma:

Ao contrário do que comumente se defende, um bom sistema de gestão eletrônica é aquele que restringe possibilidades, padronizando a ação de seus operadores. Essa restrição de possibilidades não deve significar, no entanto, restrição de ação. Ao contrário, um bom sistema é aquele que oferece inúmeros tipos de ação ao seu usuário, mas tem categorizações tão fortemente definidas que abre pouco espaço para erros hermenêuticos. Opondo-se a essa diretriz o SISTEC possui fraca categorização, ausência de tipologias processuais e amplo espaço para decisões individualizadas, comprometendo sua utilização em REDE.

Para a adequação do sistema eletrônico, a Nota Técnica do IFSC (2013a) acusa diversos problemas, como, sua instabilidade, lentidão excessiva e travamentos constantes, falta de crítica interna aos dados registrados e falta de permissões diferenciadas. Acusam também não haver

como cadastrar novos curso e novos ciclos de matrícula. Por exemplo, entre agosto de 2013 e dezembro de 2013 não se podiam cadastrar novos cursos ou novos ciclos de matrícula, o que era preocupante, principalmente para os cursos FIC, de curta duração, afetando, inclusive, a prestação de contas das instituições. Os Relatórios do Sistema não funcionavam ou eram gerados com erros: alunos do PRONATEC do IFSC estavam contabilizados como do Senac. Segundo a Nota Técnica (IFSC, 2013a), o SISTEC não permitia corrigir informações equivocadas e inserir dados retroativos, o que era especialmente preocupante quanto ao cálculo da evasão escolar, que apenas se registra após efetivamente ocorrida. “[..] foi constatado em novembro que um aluno em curso evadiu em março, mas esse mês não está disponível para ser selecionado no registro da ocorrência. Sendo assim, a evasão acaba tendo que ser registrada como tendo ocorrido em novembro” (IFSC, 2013a, p. 15).

No que tange à falta de capacitação da equipe, a Nota Técnica é categórica em afirmar que não havia equipe suficiente nem treinamento adequado para operar o Sistema:

Inacreditavelmente não há uma “Coordenação do Sistec” que oriente o trabalho dos câmpus e que defina políticas institucionais do Sistema. Não há atendimento especializado, não há guias de referência metodológica ou manuais de operação do sistema atualizados. [...] Na prática, ninguém assume a responsabilidade pelo Sistec, que está “órfão” há muito tempo (IFSC, 2013a, p. 6).

As reações às solicitações da SETEC, presentes no Ofício Circular DPE/SETEC/MEC 119/2013 (BRASIL, 2013a) e no Ofício Circular CGP/DDR/SETEC/MEC 132/2013 (BRASIL, 2013b) não se restringiram a um IF, ficando registrada em “Carta Aberta dos Pesquisadores Institucionais / Procuradores educacionais Institucionais (PIs) dos Institutos Federais”, de 2013 (PIs, 2013), a qual disserta sobre os diversos problemas encontrados no Sistec (teóricos, metodológicos e de operação) que levavam a incoerências numéricas no sistema. Eles dividem seu argumento em vinte teses, que giram em torno da relevância das estatísticas educacionais, da confluência dos diversos sistemas de informações, do papel dos PIs diante da produção de estatísticas educacionais e do Fórum de PIs da RFEPT. As considerações em PIs (2013) confirmam os levantamentos em IFSC (2013a, 2013b) e Morais (2016) e ainda ressaltam:

- Os dados da SETEC e do INEP são estruturas de informação de que a Rede dispõe, mas ainda são insuficientes para garantir a realização efetiva do controle estatal via indicadores, por suas contagens discrepantes, demonstrando uma lacuna nos dados. “A preocupação primeira, então, deve estar focalizada na disponibilidade de bases de dados

para a EPCT, que são a matéria bruta necessária para o cálculo dos indicadores” (PIs, 2013, p. 1).

- Sobre o pessoal responsável pelas estatísticas escolares nas instituições de ensino da RFEPT, alegam que os PIs responsáveis pelo preenchimento e controle das estruturas estatísticas, muitas vezes, não contam com equipes, representando apenas esforços individuais. Os PIs e os Registros Acadêmicos (RAs) locais acabam por acumular muitas atividades e trabalhar com distintos sistemas de controles. Por vezes, o PI não tem relação com o Registro Acadêmico, quebrando uma cadeia de controles com ecos nos dados da SETEC e do INEP. Nos Registros Acadêmicos, a realidade de capacitação de pessoal é ainda mais difícil, a começar pela fuga das análises quantitativas, que deveria ser inerente à função. Por vezes, os RAs assumem atividades que nada têm a ver com os registros acadêmicos.
- Os Ofícios da Setec/MEC 119/13 (BRASIL, 2013a) e 132/13 (BRASIL, 2013b) não fornecem a metodologia utilizada para a construção dos dados e para a realização das análises pretendidas sobre evasão escolar. Assim, perguntam na Carta:

Quais as datas de referência para a extração dos dados? Quais tipos de curso estão sendo contabilizados? Quais situações de aluno foram consideradas? Como foram resolvidas as diferenças metodológicas entre CenSup, Censo Escolar e Sistec, para que possamos efetuar um estudo comparativo? O que se entende por evasão? Qual é seu modelo matemático? O que se entende por retenção? Qual é seu modelo matemático? Qual está sendo a crítica de qualidade dos dados dos Censup e do Sistec para os IFs? Como garantir que todos os IFs utilizem os mesmos procedimentos metodológicos de cálculo e análise? (PIs, 2013, p. 3)

- O levantamento solicitado pela SETEC carece de uma lógica condizente com as condições de processamento dos pedidos na Rede: “A análise técnica denota as impossibilidades matemáticas dos pedidos. Uma outra análise, leiga, é suficiente para demonstrar o caráter ilógico das solicitações” (PIs, 2013, p. 3).
- Além dos quantitativos, os ofícios solicitam causas da evasão sem a indicação teórica ou metodológica de como proceder os estudos.
- Acusam a falta um organismo de articulação dos responsáveis pelas estatísticas educacionais da Rede para coletivizar experiências.

As entrevistas comprovam que o SISTEC segue, até os dias atuais, apresentando problemas enquanto sistema eletrônico de registro, principalmente quanto ao cálculo da evasão escolar no ensino médio técnico.

[...] e o Sistec? Ele precisava de coisas? Ele precisa, do ponto de vista de sistema, de muita coisa sim. A gente tem problemas com a nossa DTI [Diretoria de Tecnologia da Informação] de demandas que a gente pede e eles não desenvolvem. Mas eu acho que a gente tem também alguns problemas de normatização. E eles são muito fortes. - E aí? O Sistec atende hoje? – Não. O Sistec não atende hoje. - Ele poderia ser melhorado? - Poderia. - A gente conseguiria, talvez, pegar essas informações com mais antecedência? - Sim. Mas, aí, vamos voltar também lá para o porquê que o Sistec foi criado. - Será que ele é o melhor local? Como que é isso? Será que o certo seria o sistema acadêmico das escolas, eles terem isso, terem o controle? Como que a gente traria para cá? - É uma coisa que hoje eu não tenho pronto assim qual é a melhor proposta. Mas hoje o que a gente tem não atende nem de longe (Sistemas Informativos, parágrafo 128).

R1: Atualmente, aqui, também nessa diretoria, você está com sorte porque é aqui que está sendo resolvido isso. Ele está sendo reformulado, e eu ainda não posso dizer. Está faltando poucos elementos para eu falar: “Ele vai ter que ser reconstruído ou vai ser gerado um novo Sistec, por razões técnicas ao longo do tempo”. Mas ele apresenta, sim, falhas. A comunidade, não só você, tem dificuldade em acessar dados nele e quando acessa fica a dúvida: “É confiável esse dado?” [...] Virou uma caixa de Pandora (Política II, parágrafo 60).

O Sistec hoje é um grande problema. O Sistec foi criado para uma coisa, e termina que hoje ele é usado para várias outras. Enfim, acho que também foi uma coisa que foi mal conduzida. O que nós estamos tentando fazer, por exemplo, para que a gente tenha um dado melhor de evasão, é uma solução que consiga ir lá nos sistemas acadêmicos das instituições e pegar aquela informação que eu considero que é a real¹¹², que eu considero que talvez seja a mais certa a se ter ou não, para que a gente possa trabalhar e fazer uma análise da Rede de forma maior. E até comparar com o Sistec, porque, muitas vezes o que a gente vê é o Sistec apontando uma coisa, e quando a gente vai lá, na realidade, na ponta, que conversa com as pessoas, é outra (Organização, parágrafo 59).

Um sistema confiável. Porque, na minha opinião, o que a gente tem hoje é um sistema oficial, mas que, talvez, a gente careça de informações melhores que a gente poderia ter. Então, a primeira delas é melhorar realmente o sistema, o sistema de informação, porque sem informação a gente não tem nada (Organização, parágrafo 73).

Por fim, uma reclamação comum aos gestores implementadores das políticas é que os registros de dados existentes não conversam, sobrecarregando as instituições escolares com pressões para a medição de resultados quantitativos, sendo que a questão central da qualidade dos dados e a que servem é deixada de lado:

Nós temos, no mínimo, dois sistemas que nos dão essas informações. É o SISTEC, que é um sistema do MEC, que é atualizado diariamente, e o Censo da Educação, o Educacenso. A questão aí é se essas informações são confiáveis ou não. Mas os sistemas existem. Aliás, existem sistemas demais. Talvez tivesse um sistema em vez de ter dez. Nós temos hoje SISTEC, SIMEC, EducaCenso, Censo da Educação Superior. Eu tenho que preencher os nossos registros acadêmicos, cada escola tem o

¹¹² Porém ressalta-se que buscar diretamente em um registro acadêmico que tampouco tem a padronização quanto ao que se entende, registra e calcula como evasão escolar, provavelmente, vai incorrer nos mesmos problemas que o SISTEC tem apresentado.

seu. Nenhum desses sistemas conversa. Eu tenho sistemas demais! Talvez se tivesse um sistema eu poderia ter informações mais de qualidade (Reitor, parágrafo 108).

Na análise dos processos desencadeados pelo Plano de Ação (BRASIL, 2013c), percebe-se que o tratamento primeiro dado à evasão escolar pelo órgão central da administração federal da educação profissional foi buscar por referências quantitativas. Constatado o problema, continuar se baseando prioritariamente em um sistema informacional para captar a realidade da evasão escolar, uma realidade complexa, multifacetada e mutável, como principal política de tratamento do problema, considerando as medições predecessoras às práticas, questiona-se como melhor forma de combater o problema. Apesar de ser necessário um sistema de monitoramento e avaliação mais eficaz em termos dos registros e dos quantitativos para a RFEPT, a evasão escolar continuará ocorrendo nesse ínterim, com implicações para as trajetórias educacionais dos sujeitos, e não apenas como desperdício de recursos financeiros.

Após essa primeira tentativa de produzir estatísticas sobre evasão escolar na RFEPT por meio do SISTEC, munida das discussões que se seguiram, em paralelo a melhorias nas funcionalidades do SISTEC, a SETEC/MEC instituiu, por meio da Portaria 23, de 10/07/2015 (BRASIL, 2015a), a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal (CPPE). Compõem a CPPE a DDR e a DPE, da SETEC/MEC, o CONIF e o CONDETUF (por ser este o órgão colegiado das Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades, contempladas pela atuação da CPPE). A Comissão tem caráter consultivo, propositivo e de assessoramento, acompanhando e monitorando as ações a serem desenvolvidas para a permanência dos estudantes na RFEPT.

A Nota Informativa 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC (BRASIL, 2015c) informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção de Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes, atendendo à Nota Técnica 282/2015 (BRASIL, 2015d). A Nota (BRASIL, 2015c) inicia reconhecendo que foram envidados esforços para combater a evasão, mas “constata-se a necessidade de atenção às taxas de evasão e de retenção nos cursos ofertados pela Rede Federal e de ações mais sistemáticas e institucionalizadas” (BRASIL, 2015c, p. 1).

Dessa forma, reforça-se a necessidade premente de definição de políticas institucionais e da implementação de planos estratégicos, com adoção de ações administrativas e pedagógicas que contribuam para a permanência e o êxito dos estudantes em todos os níveis e modalidades da oferta educacional (BRASIL, 2015c, p. 2).

A definição de evasão escolar utilizada pela Nota faz referência aos conceitos utilizados pelos campos do SISTEC e à construção dos cálculos dos indicadores, de forma a indicar formas de medir a taxa de evasão na RFEPT, mas reconhece que outras situações que extrapolam as possibilidades desses instrumentos também são possíveis de se encontrar na realidade educacional: “A evasão decorre do desligamento do estudante de um curso caracterizado em diversas situações, tais como abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa. A retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da evasão” (BRASIL, 2015c, p. 2).

A solução encontrada para o combate sistêmico da evasão foi a coordenação de um processo de construção de Planos Estratégicos de combate à evasão em cada instituição de ensino da Rede.

[...] Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e o Êxito dos Estudantes, que contemplem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo nas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação (BRASIL, 2015c, p. 1).

Nessa direção, cada instituição da Rede Federal elaborará e desenvolverá um Plano Estratégico de Ações de “Permanência e Êxito dos Estudantes”. As metas e as ações desse plano deverão estar alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e os resultados deverão ser publicados no relatório anual de gestão institucional (BRASIL, 2015c, p. 2).

A metodologia proposta para a construção dos Planos de Permanência e Êxito envolve:

Fase 1 – Instituição de comissão interna às instituições escolares, composta por: gestores de ensino e de assistência estudantil, coordenadores de curso, professores e equipe técnico-pedagógica, dentre outros. Essa comissão interna tem como objetivo coordenar e sistematizar a elaboração do plano estratégico institucional em colaboração com os campi (BRASIL, 2015c, p. 3).

Fase 2: Elaboração de diagnóstico quantitativo, mediante o uso do Sistec ou do “sistema institucional de gestão acadêmica”, para identificar taxas de evasão, de retenção e de conclusão de cada curso.

Fase 3: Elaboração de diagnóstico qualitativo, por campus e curso, com a participação e o comprometimento da comunidade escolar.

Fase 4: Consolidação de Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes, a ser submetido ao Conselho Superior ou órgão equivalente das instituições. São itens a serem contemplados nos Planos: identificação da instituição, justificativa, base

conceitual, diagnóstico, estratégias de intervenção com ações, metas e indicadores, cronograma, equipe multiprofissional envolvida, recursos necessários, responsáveis, monitoramento dos indicadores e das ações e estratégias de avaliação do plano.

Fase 5: Monitoramento e avaliação das ações, pela Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal.

A Comissão tem caráter consultivo, propositivo e de assessoramento das Instituições da Rede Federal na elaboração dos planos Estratégicos para Permanência e Êxito dos Estudantes e de acompanhamento e monitoramento das ações implementadas e da evolução das taxas de evasão, retenção e conclusão das Instituições da Rede Federal (BRASIL, 2015c, p. 4).

O cronograma do diagnóstico quantitativo seria entregue até 30 de agosto de 2015; o diagnóstico qualitativo, até 30 de setembro de 2015; e os Planos Estratégicos, até 31 de novembro de 2015, prazos um pouco mais alargados do que os previstos no Plano de Ação de 2013 (BRASIL, 2013c). No entanto, o Ofício Circular 77/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC, de 20/08/15 (BRASIL, 2015e), informa que, em reunião, foi decidido que, em função das demandas das instituições, a CPPE apresentaria um novo cronograma: dados do Sistec de cada instituição, encaminhados pela Setec até 30/08/15; envio do ato de constituição da comissão interna, até 30/08/15; diagnóstico quantitativo e qualitativo, por nível de ensino, curso e forma de oferta por cronograma de atividades das instituições; e envio dos planos estratégicos, até 29/02/16. Esse ofício (BRASIL, 2015e) também impunha um fluxo de comunicação sobre dúvidas, que inclui os órgãos colegiados da Rede, indo da Comissão Interna, passando para a Pró-reitoria de Ensino, e daí para CONIF e somente depois CPPE na SETEC. No caso da Escola Técnica vinculada, o fluxo é Comissão Interna, CONDETUF e Comissão CPPE na SETEC. Percebe-se que este ofício deixa em aberto o cronograma de atividades a serem implementadas nas instituições, mas sugere um modo de ação baseado em diagnósticos participativos junto com a comunidade escolar.

Nós elencamos esses indicadores, calculamos e enviamos aos institutos, e eles tiveram um prazo, que foi, inclusive, prorrogado até o início deste ano, para elaborarem os seus planos de enfrentamento à evasão, planos de permanência e êxito, para melhorar a permanência do aluno e melhorar o êxito na sua vida acadêmica, na sua vida profissional *a posteriori*, em função da melhoria da vida acadêmica. Esse trabalho foi realizado pelos Institutos Federais, e os Institutos, a partir de então, a partir do início desse ano, tiveram que colocar em evidência esses planos. Como as nossas instituições são autarquias, elas têm liberdade, autonomia e o dever intrínseco de colocar esses planos em evidência. Então todos esses planos estão no momento sendo colocados para funcionar. A secretária, ela, através dessa Comissão, ela tem o papel de acompanhar esse trabalho, e avaliá-lo. (Comissão Permanente de Permanência e Êxito /Planejamento, parágrafo 2).

A CPPE aponta caminho para o diagnóstico e a construção dos planos nas instituições, porém esse caminho irá sofrer adaptações necessárias no diálogo com as escolas da RFEPT, aprofundando a discussão sobre qual a leitura institucional da evasão escolar e quais as medidas de combate a serem tomadas no âmbito local para que sejam efetivas e duradouras. A CPPE tem como papel coordenar as ações a serem implementadas nas instituições escolares, protagonizadas por estas, para o combate à evasão escolar. No embate entre formulação e implementação de políticas, a ação da SETEC/MEC, via CPPE, ainda encontrará resistência por parte da RFEPT, por estar associada a uma exigência do TCU que visa, declaradamente, à otimização de recursos financeiros, mais do que a uma ação pedagógica. As ações da CPPE parecem avançar em relação à proposição do Plano de Ação (BRASIL, 2013c), por se pautar primeiro no diagnóstico construído pelas instituições escolares, sem uma cobrança imediata de quantitativos calculados via sistemas informacionais, como se esses fossem tradutores da realidade. Ainda que remetendo aos dados quantitativos e a sua importância para avaliar e monitorar a evasão escolar na RFEPT, a CPPE reconhece que as situações de evasão escolar e seu combate vão além dos descritores presentes no SISTEC e nos indicadores, mas não abre mão desses como instrumental. A mudança discursiva também pode estar visando a uma maior adesão da RFEPT. Na interlocução SETEC/MEC, por meio da CPPE, e as instituições escolares, é significativa a mudança no discurso das iniciativas que tratam da evasão escolar na RFEPT passarem a referir-se à “estratégias de permanência e êxito” e não mais explicitamente de estratégias de combate à evasão escolar.

[...] na verdade, nós estivemos trabalhando esses temas. Não na parte negativa, na parte positiva, permanência e êxito, porque é muito ruim para a gente falar de evasão, falar de abandono, falar de retenção de alunos. Isso é muito ruim para a gente. Então, procuramos sempre trabalhar o tema como permanência e êxito, buscando focar no sucesso, não no lado negativo (Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Planejamento, parágrafo 12).

Para entrevistados no Instituto Federal, o discurso SETEC e TCU no que tange à evasão escolar, preocupa-se apenas com os recursos financeiros aplicados na RFEPT. Questionam sobre o papel do Estado de controle e avaliação das políticas públicas em educação em detrimento de um papel promotor, fomentador e articulador de políticas educativas, bem como sobre uma visão de educação ligada à economia e à teoria do capital humano, em que recursos financeiros e recursos humanos para a produção são mais importantes do que o humano em si

e o significado da evasão escolar para as trajetórias juvenis, numa perspectiva de Estado cidadão.

No ano passado, houve uma grande discussão na Rede Federal para a construção desse plano de combate à evasão. A gente denominou aqui de “Permanência e Êxito”. Então, quase todos os institutos, até mesmo por uma pressão da Setec, diante dos resultados do Tribunal de Contas e das auditorias de um modo geral, a CGU e tal, os órgãos de controle têm feito uma pressão muito grande em cima dos gestores para que se tenham planos. Agora, diante da evidência dos dados que mostram que a evasão realmente é alta na Rede falando de um modo geral, mas é um viés muito produtivista, os tribunais falam muito dentro de uma visão econômica, e tal. Acho que isso é importante sim, mas a gente também tem que trazer essa dimensão humana, da perda, que não só econômica, das perdas humanas. Na medida que o cara evade, deixa de ter acesso a patrimônio cultural, e tal. (Pró-Reitoria de Ensino, parágrafo 74).

A Setec surge nesse contexto mais pela pressão do TCU do que por um projeto político pedagógico. Então, a forma com que foi apresentado para nós da Rede, e esse foi o questionamento do conjunto dos pró-reitores de ensino ano passado, ano retrasado, é de que nós tínhamos que ter um plano por ter um plano e tínhamos que apresentar em um prazo xis. Não foi dentro de um viés assim: “Olha, a gente tem que construir um projeto de educação que contemple e que faça que esses alunos recebam uma educação com sentido e fiquem aqui mais tempo”. Não foi dentro de uma dimensão humanitária ou de um projeto de cidadania. Não foi. Foi diante de uma pressão, porque evasão significa perda financeira. A pressão maior foi dentro do viés economicista mesmo, da racionalidade e tal: racionalização de recursos. Não foi dentro da perda humana, não. E, aí, a gente tinha que fazer num prazo xis, para apresentar para eles lá. Mais como uma formalidade, e aí a gente vai fazendo, a gente vai vendo. “Olha, no prazo que eles estabeleceram a gente não conseguiu fazer. A gente está terminando agora”. Terminando uma primeira etapa, porque é lento, demora, passa por uma série de ações, tem que ter convencimento, tem que ter sensibilização dos nossos pares (Pró-Reitoria de Ensino, parágrafo 84).

Então, eu vejo isso: ela foi pressionada a nos pressionar, para que tivéssemos um ..., não dentro de um viés de Estado cidadão. (Pró-Reitoria de Ensino, parágrafo 84).

Então, a Setec, ela não foi o papel de motor. Não foi assim. Foi mais diante de uma pressão dos órgãos de controle. Exigiu que nós fizéssemos, mas não houve uma sensibilização, não houve. Eu não vi nesses últimos anos Setec ser articuladora não. Mais pressionadora do que articuladora, sabe? (Pró-Reitoria de Ensino, parágrafo 84)

Com o início do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, segundo os gestores envolvidos com a CPPE, ocorreu a interrupção de seus trabalhos, dada a instabilidade política do Governo Federal.

R1: Porque houve transição do governo. E, aí, os gestores que estavam se retiraram. Então, quem entra sempre olha ou deveria olhar o que existe e falar: “Olha, isso aqui precisa ter atenção”. Ou, então: “Isso não é o mais importante. O mais importante é o Pronatec. É isso” (Política II, parágrafo 122).

Infelizmente, com toda a troca de gestão que houve ano passado, essa Comissão está parada. Na prática, ela está parada (Sistemas Informativos, parágrafo 64).

Ela [a CPPE] se encontraria de três em três meses, mas com as mudanças que tivemos deu-se uma estagnada, até para poder renovar os participantes da comissão, porque

houve algumas mudanças e não há como se manter as mesmas pessoas que não estão mais envolvidas. Então, é preciso fazer uma atualização da comissão. Então, com isso, deu-se um tempo, uma parada, mas não tem nenhum prazo para poder se reunir novamente. Mas a intenção é que não. Como é permanente, não vai se extinguir. É mesmo só uma questão de retomar as tratativas (Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Sistemas, parágrafo 29).

Com o desfecho final do processo de *impeachment*, a SETEC, que era composta por vários professores de carreira da RFEPT, membros do governo que se instalou desde 2003, viu-se desfalcada, com a saída desses dos cargos de direção, coordenação e assessoramento.

Os primeiros secretários não tinham vinculação. O Antônio Ibañez, secretário quando ainda era SEMTEC, foi da Engenharia Mecânica da UnB e o seguinte, o Eliezer Pacheco, historiador, professor da Unijuí, mas chegou uma hora que até os próprios secretários. Assim, era secretário, diretor e coordenador. Todo mundo era da Rede Federal (Política I, parágrafo 72).

O segundo semestre de 2016 foi de designação de novas chefias na SETEC, que apresenta atualmente um quadro diversificado de gestores que não mais terá composição prioritária nos cargos superiores de membros da RFEPT, passando a ter em sua direção profissionais advindos da iniciativa privada, como o Sistema S e assessores do Banco Mundial, de empreiteiras ou gestões municipais e estaduais comprometidas com as novas diretrizes do governo do presidente em exercício, Michel Temer. Mas ainda permanecem funcionários de carreira da RFEPT, principalmente no exercício das funções eminentemente técnicas.

Sem reuniões, com mudanças de membros e isolada, a atuação da CPPE restringiu-se ao seu viés de controle, mais do que ao papel de coordenadora de um processo de combate à evasão escolar: “Então, a gente resolveu fazer uma análise mais estrutural. Vê se eles colocaram os dados básicos no modelo” (Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Sistemas, parágrafo 98).

No segundo semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017, durante a realização do trabalho de campo em Brasília, junto à SETEC/MEC, constatou-se que a CPPE havia recebido aproximadamente 80% dos Planos Estratégicos esperados e ainda os estava recebendo. O IF visitado estava justamente finalizando a construção de seu Plano Estratégico, em um processo que envolveu toda a comunidade escolar. Aponta-se, mais uma vez, que a escola e seus profissionais, em especial o professor (FUENTES; HUITRÓN, 2014; MACIA, 2014), são grandes definidores da efetividade da política educativa. Ainda que a CPPE esteja se reorganizando no órgão central, diante das mudanças políticas do país, as ações de combate à evasão seguem em debate e em construção na unidade educativa, preocupada com a formação e a trajetória escolar de seus educandos.

Então, levantar dados, estudar esses dados e buscar alternativas de planos de ação, isso é uma tarefa que a gente está começando a fazer agora. Na realidade, nos últimos anos. E não é só nós não. Não é só nós, não. A Rede tem vários estudos hoje que têm desenvolvido trabalho de pesquisa de permanência e êxito. E existem até experiências, inclusive, interessantes de acompanhamento, de acolhimento dos alunos, de trazer a questão da assistência estudantil para um viés que não seja meramente assistencialista, mas com um cunho pedagógico, formativo: construir programas de assistência estudantil que estimulem os alunos à pesquisa, à dimensão cultural. Enfim, trazer o aluno para dentro, que não seja apenas um mundo que vem e vai embora. Então, a preocupação nossa com a evasão é essa, de estar revelando o problema para a busca de alternativas de sua superação, o que não é nada fácil (Pró-Reitoria de Ensino, parágrafo 34).

Então, algumas medidas estão sendo tomadas. Mas, conforme eu falei, é um processo lento, de descoberta. A gente não sabia que o [campus X] estava fazendo isso. Foi só a partir da discussão da construção do plano que a gente foi vendo as ações. Políticas de acolhimento que algum campus faz, que a gente acha que é exitosa, a gente também vai institucionalizar para os demais. Enfim, uma série de variáveis que estão sendo colocadas aí à baila, a partir da discussão. porque até então, conforme eu falei, agora, o pedagógico está ganhando uma centralidade, pelo menos aqui, que não tinha. Diretriz de avaliação que construímos. Nós não tínhamos para discussão mais ampla das questões educacionais e diretrizes pedagógicas. Foi instituído ano passado. Então, é um processo muito novo para todo mundo aqui (Pró-Reitoria de Ensino, parágrafo 197).

Para além da busca pela medida da evasão escolar e da liberação de verbas para a assistência estudantil, não foi encontrada iniciativa nacional especificamente voltada para o combate à evasão escolar na RFEPT nos documentos disponibilizados pela SETEC/MEC, ainda que haja indicações do TCU e possibilidade a partir do papel da SETEC/MEC de se construí-la. Foram essas indicações que levaram a iniciativas como o Plano de Ação (BRASIL, 2013c), que esbarrou em problemas de controle e comunicação de informações sobre evasão escolar via sistemas informacionais de registro acadêmicos e a CPPE, mas que se interrompeu com as mudanças políticas no Governo Federal. Todas as iniciativas encontradas têm em comum um caminho entre a descentralização total do fazer e a centralização do controle sobre os resultados. A ausência de uma efetiva coordenação nacional no combate à evasão escolar pode ser analisada como uma diretriz, cujos efeitos podem estar dentre as causas sistêmicas da evasão escolar no ensino médio técnico na RFEPT. Mesmo que se trate de uma política que busca centralizar a avaliação dos resultados alcançados pelos IFs no combate à evasão escolar, faltam, ao órgão administrativo central, instrumentos, técnicas e pessoal para coleta, categorização e análise dos dados. Outra fragilidade apresentada foi a mudança nas comissões de avaliação e monitoramento das políticas de combate à evasão escolar na RFEPT, a partir de mudanças na conjuntura do governo federal em 2016, acarretando descontinuidades nos trabalhos.

Percebe-se pelos relatos e análises, que determinações judiciais afetaram diretamente a gestão educativa para que a temática da evasão escolar na EPT tivesse um lugar relevante na agenda das políticas a serem implementadas, o que demonstra forte tendência à institucionalização da política, ganhando sentidos de uma política instituída de cima para baixo. No entanto, no caso em análise do combate à evasão na RFEPT, a implementação de novos modelos de gestão a partir da demanda do Poder Judiciário não vai ocorrer sem disputas políticas, de sentidos e de modos de gestão que encontram nos profissionais da RFEPT, professores e técnicos, uma sólida base de contestação não apenas metodológica e científica, como também política.

A possibilidade de uma dinâmica de construção de políticas nacionais de combate à evasão escolar na RFEPT, em especial no ensino médio técnico, não se dará sem adaptações, com idas e vindas entre instituições escolares e SETEC, modificando processos em umas e na outra, com alargamento dos prazos, questionamento das fontes de dados, adaptação dos sistemas de aferição da evasão escolar e recontextualização local das ações pensadas em seu combate.

Por fim, apesar de toda especificidade da evasão escolar no ensino médio técnico, como as pesquisas da RIMEPES demonstram, quando se trata de contabilizar a evasão e de pensar ações de combate por parte da SETEC/MEC, estas são pensadas dentro de um bloco de EPT. Assim, o ensino médio técnico fica subsumido.

3.2 Contexto de produção de dados e políticas de combate à evasão escolar na educação secundária técnica na Argentina

Os estudos apresentados a seguir apontam que o modelo de desenvolvimento da educação secundária técnica, que se configurou a partir da Lei de ETP e da LEN, segue apresentando limites estruturais para a efetiva conclusão das trajetórias educativas na Argentina. Primeiramente, apresentam-se alguns estudos de pesquisadores argentinos sobre evasão escolar na secundária e na secundária técnica, levando ao melhor entendimento da temática naquele país. Posteriormente, apresentam-se o contexto de produção de dados quantitativos sobre a evasão escolar neste nível de ensino, em especial na modalidade técnica, a partir de dados disponíveis para o território nacional. Por fim, apresentam-se programas especificamente voltados para o combate à evasão escolar na secundária técnica, a partir de aportes e diretrizes do governo nacional. A análise documental foi construída com base em

indicações dos gestores do INET durante trabalho de campo realizado no primeiro semestre de 2016 em Buenos Aires, Argentina.

3.2.1 *Estudos sobre a evasão escolar na educação secundária técnica na Argentina*

Para Narodowski (2016), durante a última década várias foram as ações tomadas que poderiam levar à maior permanência dos alunos no ensino secundário¹¹³, como sua obrigatoriedade, a AUH (ARGENTINA, 2009a) e o programa *Conectar Igualdad*. No entanto, em termos de abandono escolar, para Narodowski (2016), as medidas não obtiveram o êxito esperado nesse sentido. O autor examinou dados estatísticos nacionais sobre o nível secundário na Argentina entre 2004 e 2014 e identificou que não houve modificações importantes no número de egressos, mantendo-se altos valores de abandono, principalmente no setor estatal. Narodowski (2016) fez recortes de seis em seis anos (simulando turmas da secundária na Argentina) nos dados constantes nos Anuários Estatísticos do DINIECE, e concluiu que a taxa de abandono escolar se manteve entre 59,8% e 56,2% nas escolas públicas, contra 22,7% e 23,2% nas escolas privadas. As escolas estatais tendem a reter mais as mulheres do que os homens, com uma vantagem de 7%. Realizando o mesmo corte de turmas nos dados de cada estado, Narodowski (2016, p. 6) encontrou que o problema do abandono no ensino secundário é de “escala nacional”, variando a taxa de abandono entre 35,1% (província de La Rioja) e 69,8% (província de Santiago del Estero). A Província de Buenos Aires, onde se encontra a maior matrícula no ensino secundário no país¹¹⁴, tem taxas de abandono próximas a 60%.

Narodowski (2014) analisou o abandono em duas turmas de ensino secundário, uma de 2001 e outra de 2006. Conclui que ambas, no setor estatal, terminaram por manter a mesma taxa de abandono, ao redor de 54%. Para esse autor, na crise ou no crescimento, no ensino secundário estatal “poucos passam”. Ou seja, há grande nível de retenção escolar.

¹¹³ Como afirma OTERO (2014), faltam pesquisas específicas sobre a evasão na secundária técnica na Argentina. Por esse motivo, apresentam-se pesquisas sobre evasão que tratam também da secundária não técnica.

¹¹⁴ Quando se faz a análise por território, a Província de Buenos Aires é a província com o maior número de estudantes no ensino secundário, correspondendo a mais de 37% das matrículas do país, seguida da província de Córdoba com pouco mais de 8% de matrículas, província de Santa Fé com 7,2% e a Capital Federal Buenos Aires com 5,79% das matrículas o país. A mesma ordem de incidência de matrículas se encontra nas escolas secundárias técnicas, refletindo a histórica distribuição populacional- territorial de Argentina. Fonte: *Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación – Argentina*.

No entanto, Ezcurra (2011), analisando o abandono do estudante de ensino superior¹¹⁵, reconheceu que a maior demanda à educação superior é também fruto da expansão do ensino médio, principalmente na América Latina, que aumentou sua cobertura da população. A partir dos anos de 2000, o Banco Mundial tem como prioridade o nível médio, indicando-o como foco dos esforços para os sistemas educativos do século XXI. O ensino médio tornou-se o novo patamar mínimo de escolaridade para competir por mais do que um salário de subsistência em uma economia globalizada.

Com efeito, a partir dos anos de 2000 o Banco [Mundial] dá prioridade ao nível médio, agora qualificado como pedra angular dos sistemas educativos no século XXI (Ezcurra, 2009). Uma ênfase que implica uma virada radical. Assim, o próprio Banco aceita que nas últimas décadas o ciclo médio foi a parte mais frágil em sua estratégia, que, ao contrário, fazia *hincapié* na educação primária e terciária. Por isso, em 2005 publicou o primeiro informe sobre o nível: *Ampliar oportunidades e construir competências entre os jovens. Uma agenda para a educação secundaria* (Banco Mundial, 2007). Por que a mudança? Sobretudo, em virtude do peso que o nível cobra na estratégia distributiva do Banco, com foco na educação, qualificada como máxima prioridade e ferramenta principal para a questão da desigualdade e a pobreza. Então, o Banco Mundial agora julga que numa economia de ordem global se requer um mínimo de escolaridade secundária para competir por mais que salários de subsistência.¹¹⁶ (EZCURRA, 2011, p. 33, tradução nossa)

E, ainda que tenha, a partir da década de 1990 (CEPAL, 2007), aumentado o acesso ao ensino médio na América Latina, reforçou-se a divisão em circuitos muito distintos de qualidade segundo a condição social, o que vai além dos ingressos familiares, envolvendo,

¹¹⁵ Ezcurra (2011), assim como Gluz (2011, p. 13), considera que a democratização do acesso ao conhecimento é um bem público e social, inclusive no ensino superior, mas reconhece que vários são os mecanismos de seletividade social interpostos no alcance desse objetivo, o que leva, entre outras consequências, ao abandono escolar. No caso do nível superior, tanto a pesquisa empírica quanto a bibliográfica realizadas pelas autoras destacaram os seguintes condicionantes da evasão no ensino superior, dentre outros: escolaridade dos pais, dificuldades acadêmicas (a disparidade de preparação entre os egressos de nível médio segundo seu nível social, a má distribuição dos recursos acadêmicos segundo condição social), qualidade da formação obtida no ensino médio, a relação com o trabalho, falta de reconhecimento da instituição com relação a sua responsabilidade no fracasso escolar do aluno, falta de adaptação dos currículos, papel dos professores, privilégio entendido como mérito, “ideal” de aluno *versus* o aluno real, dificuldades psicológicas, tempo dos alunos dedicados ao envolvimento com atividades acadêmicas, capital cultural insuficiente ao ingressar no ensino superior, perfil cognitivo, perda do ritmo acadêmico (tempo decorrido entre o fim do ensino médio e ingresso na universidade).

¹¹⁶ En efecto, a partir de los años 2000 el Banco da prioridad al nivel secundario, ahora calificado como piedra angular de los sistemas educativos en el siglo XXI (Ezcurra, 2009a). Un acento que encierra un viraje radical. Así, el propio Banco acepta que en las últimas dos décadas el ciclo medio fue el eslabón más débil en su estrategia, que en cambio hacía *hincapié* en la educación primaria y terciaria. Por ello, recién en 2005 publicó el primer informe sobre el tramo: *Ampliar oportunidades y construir competencias entre los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria* (Banco Mundial, 2007). ¿Por qué el giro? Sobre todo, en virtud del peso que el nivel cobra en la estrategia distributiva del banco, con foco en la educación, calificada como máxima prioridad y herramienta principal para la merma de la desigualdad y la pobreza. Entonces, el Banco Mundial ahora juzga que en una economía de orden global se requiere un mínimo de escolaridad secundaria para competir por arriba de salarios de subsistencia.

também, noções de capital cultural e social¹¹⁷, a intensidade e a qualidade do ensino médio estão conectados com o *status* social: “A sua vez, a preparação acadêmica opera com fator causal, sim, mas também configura um resultado de condições sociais de produção”¹¹⁸ (EZCURRA, 2011, p. 31, tradução nossa).

A incorporação ao espaço escolar por meio do ensino médio obrigatório, como argumenta Tiramonti (2009), e a ampliação da oferta no nível médio técnico não necessariamente garantem o exercício do direito de aprender e, tampouco, a uma oportunidade de romper as barreiras que impõem as diferenças de origem sociocultural. Zelmanovich (2015, p. 7, tradução nossa) afirma que o crescimento das matrículas tem como retorno altos índices de abandono e de repetência entre os jovens do ensino médio: foram incluídos, mas sem inclusão. “Os esforços das políticas inclusivas apresentam-se de maneira simultânea com evidências alarmantes de segregacionismos difíceis de erradicar”¹¹⁹.

Para Fanfani (2010), o aumento de matrículas na educação média foi acompanhado por uma mudança na morfologia social: há mais indivíduos escolarizados, mas, por suas características sociais e culturais, são outros alunos, diferentes dos que frequentavam a escola na metade do século passado, tornando-se mais difícil a sua permanência na escola. Para Miranda e Otero (2009), a maior especialização produtiva gerou a necessidade de prolongar o período de formação. Para tanto, historicamente, a esfera familiar se diferenciou da esfera do trabalho, a infância se separou da produção e ocorreu a expansão do sistema educativo, fatores que somados conformam a base da chamada moratória juvenil.

Este aumento na escolarização de nível médio é uma espécie de tendência que se observa em quase todas as sociedades latino-americanas. Porém, quando o nível alcança altas taxas de cobertura (70% ou mais da franja de idade) começam a manifestar-se dificuldades crescentes para incorporar o terço que fica de fora.

¹¹⁷ A expansão do ensino secundário se relaciona também à questão do trabalho, principalmente para as camadas mais pobres da população. O trabalho significa para elas meio de subsistência e independência, entre outros aspectos, remetendo à combinação entre estilos de vida e transformações estruturais possíveis (MONTES, 2009). Neste sentido, Seoane (2014b) indica que a principal razão para as jovens escolherem o ensino secundário técnico é a possibilidade de inserção no mundo do trabalho para serem independentes economicamente dos adultos. De outro lado, as trajetórias escolares familiares cumprem um importante papel nas escolhas, tendo um peso grande o fato de os adultos terem frequentado a mesma escola técnica, o desejo das mães de terem feito o ensino técnico ou que as filhas o fizessem. Já a permanência das adolescentes e jovens na escola, para Seoane (2014b), está conectada às suas microações, tendentes a resistir e negociar o lugar que lhes é determinado socialmente.

¹¹⁸ A la vez, la preparación académica opera como factor causal, sí, pero también configura un resultado – de condiciones sociales de producción.

¹¹⁹ Los esfuerzos de las políticas inclusivas se presentan de manera simultánea con evidencias alarmantes de segregacionismos difíciles de erradicar.

Também, torna-se mais difícil a permanência dos adolescentes nas instituições¹²⁰ (FANFANI, p. 39, 2010, tradução nossa).

Fanfani (2010) entende que está ocorrendo uma verdadeira crise do sentido tradicional do ensino secundário, que deve abandonar a racionalidade social seletiva nesse novo marco de obrigatoriedade e universalidade. O autor afirma que a educação secundária na atualidade, constituindo a última etapa da escolarização obrigatória, deixa, teoricamente, de ser apenas uma espécie de antessala dos estudos universitários e/ou reservada aos filhos das classes dominantes e alguns estudantes meritórios das classes populares.

Especialmente na Argentina, Fanfani (2010, p. 42, tradução nossa) destaca que as provas de ingresso no nível superior nunca fizeram muito sentido, porque a prática sistemática de exames no ensino secundário já permitia diferenciar quem iria ou não prosseguir os estudos, principalmente para os estudantes das classes populares: “O fracasso era um fenômeno habitual e esperado na experiência escolar”¹²¹. Nesse contexto, o ensino secundário passou a ser considerado como uma ponte entre o ensino fundamental e a universidade, sendo, portanto, fator fundamental para a instalação da dualidade escolar: uns irão para o mundo produtivo imediato e outros para a formação universitária, que pode levar a funções dirigentes na sociedade; corroborando com as análises de Dore (1983) sobre a dualidade escolar como forma de exclusão e desigualdade social.

Para Fanfani, a obrigatoriedade da escola secundária na segunda metade dos anos de 2000 pôs em evidência a importância da permanência nos estudos. Para ampliar a oferta escolar e garantir as condições sociais de aprendizado de todos, o Estado se viu obrigado a formular políticas para evitar a evasão de estudantes: “Daí a tendência a intervir por meio de programas de bolsas, subsídios e apoio aos jovens e suas famílias¹²²” (FANFANI, 2010, p. 43, tradução nossa). São medidas de cunho focalizado e que não garantem que todos completem esse nível de ensino, etapa final da educação básica.

Outro aspecto destacado por Fanfani (2010) com relação à secundária, prende-se ao desequilíbrio entre a massificação da escolaridade e a consequente proliferação de diplomas,

¹²⁰ Este incremento en la escolarización del nivel medio es una especie de tendencia que se observa en casi todas las sociedades latinoamericanas. Sin embargo, cuando el nivel alcanza altas tasas de cobertura (70% o más de la franja de edad) comienzan a manifestarse dificultades crecientes para incorporar al tercio que queda afuera. También se vuelve más dificultosa la permanencia de los adolescentes en las instituciones.

¹²¹ El fracaso era un fenómeno habitual y esperado en la experiencia escolar.

¹²² De allí la tendencia a intervenir mediante programas de becas, subsidios y apoyo a los jóvenes y sus familias.

diante de um mercado de trabalho restringido¹²³, o que, em sua análise, constitui um fator de desestímulo ao esforço escolar. “O vínculo esforço/sucesso escolar/emprego, que, em termos gerais, existia na etapa da escolarização de nível médio seletiva e elitista, hoje está quebrado”¹²⁴ (FANFANI, 2010, p. 46, tradução nossa). Há um déficit de interesse e motivação, porque o ensino já não garante os prêmios e, ademais, os jovens têm outras esferas sociais próprias de interesse (como produtores e consumidores culturais). Para o autor, o ensino secundário é atualmente o ponto mais crítico das políticas educativas nacionais, além de ser um “extraordinário laboratório social” (FANFANI, 2010, p. 37).

Especificamente sobre o abandono escolar na educação média, Fanfani (2009) destaca, a partir de estudos quantitativos na Argentina: a) há maior abandono no setor estatal; e b) a maior taxa de abandono encontra-se nos lares com baixa quantidade de bens duráveis. Dentre suas principais conclusões do estudo qualitativo sobre o abandono escolar no ensino médio citam-se: a) É necessário estudar mais sobre o novo sentido que tem o nível médio em seu contexto social e cultural do século XXI; b) O programa escolar tradicional atribui ao ensino secundário uma clara função de seleção. Dessa forma a escola secundária estaria respondendo a seu mandato histórico de seleção; c) Parece constituir um problema a transição de um nível ao outro de ensino¹²⁵; e d) A maioria dos agentes escolares tem dificuldade para reconhecer a eficácia dos fatores escolares na produção do abandono.

Otero (2011) apresenta como causas de abandono escolar no ensino secundário na Argentina: trajetórias não lineares (por exemplo ingresso tardio e repetência, gerando a participação em um ciclo do ensino que não corresponde à idade prevista); fatores socioeconômicos, de socialização e contexto familiar; papel do estudante trabalhador; experiências educativas das famílias; atividades extraescolares; influência dos pares; gravidez; e falta de sentido nos estudos que faça manter o compromisso e o rendimento. Ainda conforme

¹²³ Por outro lado, o trabalho exige mais escolaridade em termos tanto de diplomas quanto de conteúdo. O diploma, com a universalização da educação básica em muitos países no século XX e a contração do assalariamento, deixa de ser bem raro e perde seu valor de mercado, fazendo com que entrem para a competição o papel socializador das escolas e famílias: “O papel socializador da escola e das próprias famílias adquiriu outro peso uma vez que as características pessoais dos indivíduos, o lado subjetivo da qualificação, bem como qualidades individuais tornaram-se mais clara e visivelmente decisivas ao bom andamento do negócio” (PAIVA, 2001, p. 187). Dessas constatações são incorporados ao capital humano outros termos, como capital informacional, capital simbólico e capital cultural (atribuídos à Bourdieu), que não dependem exclusivamente da educação formal. Cada vez mais importa a capacidade de aplicar os conhecimentos na era da informação: “A forma mais importante da força de trabalho, o maior “capital humano” hoje é o intelecto” (PAIVA, 2001, p. 188).

¹²⁴ “El vínculo esfuerzo / éxito escolar / empleo que en términos generales existía en la etapa de la escolaridad media selectiva y elitista, hoy se ha roto.”

¹²⁵ A pesquisa de campo foi realizada antes da nova LEN, referindo-se, portanto, ao modelo presente na LFE dos anos de 1990. Ou seja, trata da transição da EGB para o polimodal.

Otero (2011), este quadro traz um duplo desafio na educação técnica na Argentina: de um lado, quebra com o esquema jurídico vigente de obrigatoriedade do ensino secundário; de outro, apresenta-se como um desafio para a inclusão dos setores mais vulneráveis da população, que viam na educação técnica, historicamente, uma via de acesso a melhores condições de vida.

Afirmando a importância de se estudar políticas públicas voltadas para o ensino secundário técnico, Jacinto (2009, p. 91 e 92, tradução nossa) conclui, em pesquisa sobre programas de inserção laboral de jovens e a influência desses em suas trajetórias, que faltam estudos que analisem a vinculação entre a política e seus impactos na realidade educativa, advogando a necessidade de “que os mecanismos de integração social sejam sistêmicos”¹²⁶.

Os fatores relacionados à evasão escolar em pesquisas argentinas não diferem daqueles levantados pela RIMEPES, relacionando-se ao sentido social do ensino médio, contraditório por ter uma função social compreensiva e, ao mesmo tempo, seletiva, com reflexos dentro da escola.

3.2.2 O contexto de informações sobre a evasão escolar na educação secundária técnica na Argentina

A produção de dados sistematizados sobre evasão escolar no ensino médio técnico é um problema a ser enfrentado tanto no Brasil, como também na Argentina.

[...] quando eu comecei no INET, ríamos porque não tínhamos um dado sequer. Estatísticas oficiais davam qualquer coisa... Então, fizemos uma piada, sobre tratar de identificar as escolas. Há um hino dos estudantes: “sobre aqueles que somos, que fomos e para sempre seremos estudantes”. É um hino clássico na Argentina que cantam os estudantes quando terminam a secundária. Então, dizíamos: “Aplicuem o hino dos estudantes para as escolas técnicas”. Aquelas que foram, que seguiram sendo nos anos 1990, aqueles que foram e deixaram de ser e as que seguem sendo, porém perderam o contraturno, que perderam as oficinas¹²⁷ (Dirigente 1, parágrafo 19, tradução nossa).

Para os propósitos desta pesquisa, buscou-se informação na Direção Nacional de Informação e Estatística Educativa do Ministério da Educação e Desporto da Nação (*Dirección*

¹²⁶ “que los mecanismos de integración social sean sistémicos”.

¹²⁷ [...] cuando yo empiezo en el INET, nos reíamos porque no teníamos un solo dato. Estadísticas oficiales daba cualquier cosa... Entonces, hacíamos chistes, de tratar de identificar las escuelas. Hay un himno de los estudiantes: “de aquellos que somos, que fueron antes, y por siempre estudiantes”. Es un himno muy clásico en Argentina que cantan los estudiantes cuando terminan la secundaria. Entonces decíamos: “Aplicuemos el Himno de los estudiantes a las escuelas técnicas”. Aquellas que lo fueron, la que los siguieron siendo en los 1990, y aquellos que lo fueron y dejaron de ser, y las que siguen siendo pero perdieron el contra turno, que perdieron los talleres.

Nacional de Información y Estadística Educativa do Ministerio de Educación y Deportes de la Nación) (DiNIEE), responsável pelas análises estatísticas da educação. Algumas das afirmações dos analistas entrevistados demonstram um problema com relação à qualidade dos dados, principalmente quando se trata de evasão escolar. A falta de conceitos comuns e de dados confiáveis sobre o que se considera evasão escolar, como anunciado por DORE e LÜSCHER (2011), no caso do Brasil e da Argentina inviabiliza uma análise comparativa quantitativa. Essa questão se inicia com a falta de uma base de dados que permita contabilizar a evasão escolar a partir do registro dentro da instituição de ensino e que se conecte ao acumulado nacional. Em entrevista concedida em 2016, um dos técnicos responsável pela produção e análise de estatísticas nacionais para educação, relata que recentemente estava ocorrendo a migração dos dados para uma base nacional informatizada que permitisse contabilizar os registros individualmente.

Nós tivemos que migrar todo nosso sistema estatístico, arcaico, para um que é completamente *on line* e que é por aluno. A discussão interna é se isso tem que ser parte de um sistema de gestão escolar ou não. Se isso tem que ser parte do sistema com o qual o secretário subsidia as assistências ou faz seus trabalhos cotidianos ou tem que ser algo independente. Porém, mais além disso, é muito boa ideia poder incorporar um indicador. Ou seja, “este garoto em qualquer momento vai ir embora”¹²⁸ (Estatísticas, parágrafo 55, tradução nossa).

Outro problema central para as estatísticas nacionais é que o instrumento utilizado para capturar as informações chega apenas àqueles que estão na escola, não permitindo o acompanhamento da trajetória dos evadidos. Para o entrevistado, o problema dos dados estatísticos em educação é que eles vão até a escola, e não ao indivíduo, e somente se referem aos que estão dentro do sistema. As medidas existentes não captam, dessa forma, a evasão escolar no sistema de ensino.

O tema do problema dos dados que nós temos aqui, como te dizia, são dados agregados. Não são caso por caso e são só de alunos que estão estudando. Essa é a limitação. Não temos os dados dos que não estão. Então, não temos 100% para estabelecer as porcentagens. Temos que ir buscar fontes de dados externos, ao censo, por exemplo, ver populações na idade, tomar do censo e compará-las com os dados nossos de matrícula. Porém, não surge de nosso próprio levantamento, pelo problema este que te digo, que é lógico. Digamos: nós aqui só estamos levantando informação

¹²⁸ Nosotros tuvimos que migrar todo nuestro sistema estadístico, arcaico, a uno que es completamente *online*, y que sea por alumno. La discusión interna es si eso tiene que ser parte de un sistema de gestión escolar, o no. Si eso tiene que ser parte del sistema con el cual el secretario arma las asistencias o hace sus trabajos cotidianos, o tiene que ser algo independiente. Pero, bueno, más allá de eso, es muy buena idea poder incorporar un indicador. O sea, “este chico en cualquier momento se va”.

dos que estão dentro do sistema, não dos que estão fora do sistema, porque não estão na escola. Nosso questionário vai à escola... ¹²⁹ (Estatísticas, parágrafo 80, tradução nossa).

Sim, o que passa é que quando você está tratando de medir muito fino isso não é... Como te digo? É como tratar de medir centímetros com uma régua marcada a cada 10 centímetros. Não consegue. Coloca muito mais ruído do que o que você quer medir ¹³⁰ (Estatísticas, parágrafo 91, tradução nossa).

Em particular, os alunos que saem sem passe (*alumnos sin pase*¹³¹) constituem a categoria das estatísticas nacionais escolares que mais se aproxima da medida dos alunos em situação de abandono, pois refere-se àqueles que de um ano para o outro não se registraram para dar continuidade aos estudos nem na própria instituição de ensino nem solicitaram transferência para outra. No entanto, para o entrevistado, é uma medida que apresenta graves problemas, porque, ao se relacionar a matrícula de alunos com a distribuição de recursos e a autorização e condições de funcionamento dos estabelecimentos escolares, como é feito na Argentina, esse número de matrícula inicial pode estar sobrestimado e os de abandono subestimados (em conformidade com análises de LAPLANTE, 2014).

Não está muito claro. Há um problema com os alunos sem passe [...], é uma hipótese que se trabalha aqui: as escolas informam mais matrículas que têm. Se têm 15, informam 20, porque têm medo de que a partir dessa informação, fechem seus cursos¹³² (Estatísticas, parágrafo 82, tradução nossa).

Ademais, a dificuldade para se medir a evasão escolar na escola secundária técnica argentina é aumentada pelo fato das províncias terem momentos distintos de corte entre a primária e a secundária, mas também entre o ciclo básico e o ciclo de especialidade técnica dentro da própria secundária técnica.

¹²⁹ El tema del problema de los datos que nosotros tenemos acá, como te decía, son datos agregados. No son caso por caso y son solo de los alumnos que están estudiando. Esa es la limitación. No tenemos los datos de los que no están. Entonces, no tenemos el 100% para establecer los porcentajes. Los tenemos que ir a buscar a fuentes de datos externos, al censo, por ejemplo, tener poblaciones en edades, tomar del censo y compararlas con los datos nuestros de matrícula. Pero no surge de nuestro propio relevamiento, por el problema este que yo te digo, que es lógico. Digamos: nosotros solamente, acá, estamos relevando información de los que están dentro del sistema, no de los que están afuera del sistema porque ellos no están en la escuela. Nuestro cuestionario va a la escuela...

¹³⁰ Sí, lo que pasa es que cuando vos estas tratando de medir muy fino eso no es..., ¿Cómo te puedo decir? Es como tratar de medir centímetros con una regla que tiene marcado de a 10 centímetros. No llegas. Mete más ruido de lo que vos quieres medir.

¹³¹ Opta-se neste trabalho em utilizar o termo em espanhol informado pela DiNIEE do que traduzi-lo ao português. Trata-se dos alunos que saem do sistema sem um lastro e sem terminar o percurso do ensino secundário.

¹³² No está muy claro. Hay un problema con los alumnos sin pase [...], es una hipótesis que se trabaja acá: las escuelas informan más matrícula que tienen. Si tienen 15, informan 20, porque tienen miedo que a partir de esa información, les cierren cursos.

A construção de um sistema próprio de monitoramento e avaliação da educação profissional argentina no INET capaz de dizer da evasão escolar, ainda é uma questão pendente.

Temos muitas políticas e pouco medido, porque o que dizem é que é muito difícil medir o fator do abandono. Agora se está fazendo um grande esforço para ter coleta de dados quantitativos para poder fazer um estudo qualitativo: o INET está atravessando esse processo agora. Estamos em um grande esforço de captura de dado quantitativo para poder fazer estudos qualitativos. E nos estaria faltando, justamente, [...] (É muito volátil!) o estudante que abandona¹³³(Articulação Federal, parágrafo 41, tradução nossa).

Tendo em consideração as observações acima sobre o sistema de informações disponível sobre a educação profissional na Argentina, expõem-se, a seguir os dados, obtidos da DiNIEE para o ano de 2015 sobre os registros acadêmicos dos alunos de secundária nas escolas técnicas e não técnicas de Argentina, em diálogo com os resultados das entrevistas realizadas. Salienta-se que se tratam dos registros em um ano, e não para o ciclo de matrícula, como os indicadores apresentados para a RFEPT no Brasil (BRASIL, 2016b).

Primeiramente, destaca-se que há diferença entre escolas estatais e escolas privadas, em grande medida, pela proporção de matrículas, muito mais numerosas na rede pública do que na privada na Argentina. A matrícula total para 2015 em nível secundário foi de 3.946.423, sendo 1.994.790 mulheres e 1.951.633 homens, 2.807.032 matrículas no setor estatal e 1.139.391 no setor privado.

Em 2015, 350.333 alunos do ensino secundário repetiram o ano escolar. Destes, 144.327 são mulheres e 206.006 são homens, 311.990 dos repetidores estão no setor estatal e 38.343 no setor privado.

Nas escolas de secundária técnica, estão matriculados 632.070, 204.160 mulheres e 427.910 homens. Do total de matrículas, 569.800 estão no setor estatal e 62.270 no setor privado. Ainda, 59.315 repetiram o ano escolar, sendo 16.421 mulheres e 42.894 homens, 57.475 no setor estatal e 1.840 no setor privado.

O total de matrículas na secundária não técnica foi 3.314.353, sendo 1.790.630 mulheres e 1.523.723 homens. Do total de matrículas, 2.237.232 estão no setor estatal e 1.077.121 no setor privado. Aqueles que repetiram o ano escolar na escola não técnica conformam 291.018

¹³³Tenemos muchas políticas y poco medido, porque lo que dicen es que es muy difícil medir el factor de la deserción. Ahora se está haciendo un gran esfuerzo por empezar a tener recolección de datos cuantitativos para poder hacer un estudio cualitativo: el INET está atravesando ese proceso ahora. Estamos en un gran esfuerzo de captura de dato cuantitativo para poder hacer estudios cualitativos. Y nos estaría faltando, justamente, [...] (¡Es muy volátil!) el estudiante que deja.

matrículas, sendo 127.906 mulheres e 163.112 homens. O total de repetidores, 254.515 estão no setor estatal e 36.503 no setor privado.

A sobreidade, ou alunos fora de faixa etária, também é um fator comum, seja na rede estatal ou privada de secundária: na esfera estatal com 1.150.088 alunos e na esfera privada com 162.040, de um total de 1.312.128.

Quando se olha apenas para a sobreidade em escolas técnicas de nível secundário, o quantitativo é 206.639, sendo 198.240 de gestão estatal e 8.399 de gestão privada. Nas escolas não técnicas de nível secundário, o número de alunos com sobreidade totaliza 1.105.489, sendo 951.848 de gestão estatal e 153.641 de gestão privada.

Outra categoria de dados disponibilizados refere-se a “salidos sin pase”, alunos que saíram da escola secundária sem registro de transferência para outra instituição e sem terminarem os estudos referentes ao ensino secundário. Proporcionalmente, o número de “salidos sin pase” apresentado para as escolas técnicas é baixo se comparado aos índices de evasão escolar apresentados para a RFEPT do Brasil e, até mesmo, de outros estudos que articulam os dados de forma longitudinal e em relação com outras bases (NARODOWSKI, 2014). No entanto, aqui está representada apenas uma frequência anual, que, de forma acumulada, poderá apresentar valores superiores. Ademais, a falta de um conceito compartilhado do que seja a evasão escolar, não significando exatamente o termo “salido sin pase”, e o subregistro dessa categoria mencionado pelo entrevistado como hipótese podem ser fatores que levam ao índice inferior. Optou-se, no entanto, por apresentar esses números por dizerem, ainda que de forma parcial, do abandono encontrado nesse sistema de ensino.

Para 2015, foram 112.796 alunos “salidos sin pase”, sendo 51.776 mulheres e 61.020 homens. No setor estatal, os “salidos sin pase” são 105.065 e no setor privado, 7.731.

Nas escolas técnicas secundárias, foram 21.558 “salidos sin pase”, 7.749 mulheres e 13.809 homens; 20.739 do setor estatal, sendo 7.455 mulheres e 13.284 homens; e 819 do setor privado, sendo 294 mulheres e 525 homens.

Na escola secundária não técnica, foram 91.238 alunos “salidos sin pase”, sendo 44.027 mulheres e 47.211 homens. Do total, 84.326 estavam em escolas de gestão estatal, sendo 40.608 mulheres e 43.718 homens. No setor privado foram 6.912 “salidos sin pase”, sendo 3.419 mulheres e 3.493 homens.

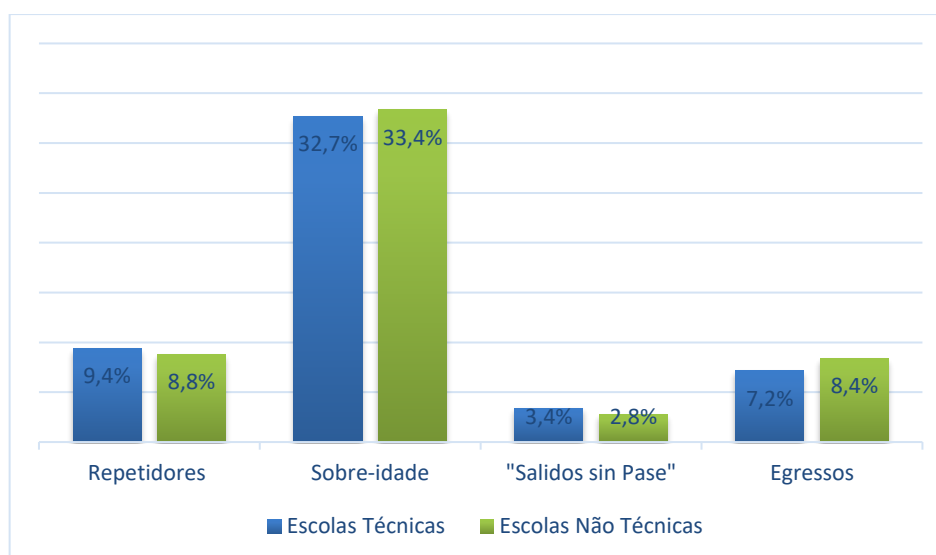
O número de egressos total para o ensino secundário em 2015 é de 324.238, sendo 186.645 mulheres e 137.593 homens, 200.100 do setor estatal e 124.138 do setor privado.

Na escola técnica de nível secundário, o número de egressos total para 2015 foi de 45.267 alunos, 15.207 mulheres e 30.060 homens, sendo 38.996 em escolas estatais e 6.271 em

escolas privadas. Nas escolas secundárias não técnicas, o total de egressos foi de 278.971 estudantes, sendo 171.438 mulheres e 107.533 homens, e, ainda, 161.104 em escolas estatais e 117.867 em escolas privadas.

Para melhor visualizar a distinção entre escolas técnicas e não técnicas, entre escolas de gestão estatal e privada e entre os sexos, no que se refere aos fatores acadêmicos de repetência, sobreidade, “salidos sin pase” e concluintes egressos, seguem alguns gráficos e porcentagens relacionando esses fatores acadêmicos ao número total de matrículas para cada categoria. Somam-se à análise as falas dos entrevistados sobre os fatores que relacionam à evasão escolar, em diálogo com a bibliografia consultada.

Gráfico 7 - Relação entre fatores acadêmicos e total de matrículas por modalidade na secundária em 2015 na Argentina



Nota: “Escolas técnicas” correspondem à instituições de nível secundário constantes, e “escolas não técnicas” à instituições de nível secundário não constantes, no *Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional - RFIETP* em 30/06/2013. Data de coleta: 02/06/2016

Fonte: *Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación – Argentina.*

O Gráfico 7 mostra os fatores acadêmicos relativos à secundária argentina em escolas técnicas e não técnicas em 2015. As porcentagens encontradas mostram que não há uma diferença grande entre os índices das escolas técnicas e os das escolas não técnicas. Nenhum dos fatores relacionados aponta diferença superior a 3 pontos percentuais. Essa proximidade indica que os problemas relativos a repetência, sobreidade, “salidos sin pase” e formação de egressos enfrentados pelas escolas secundárias na Argentina são comuns tanto às escolas técnicas como não técnicas. Corroborando com Fanfani (2010) e as pesquisas da RIMEPES,

tanto os dados estatísticos quanto as entrevistas parecem confirmar a percepção da escola secundária argentina, técnica ou não técnica, como meio de seleção.

[...] a escola secundária é uma escola seletiva, fragmentada e expulsória. É um sistema anual de doze matérias que há que dar um [exame] parcial e final em cada uma dessas. Com duas matérias prévias se passa, com três matérias prévias, se repete todo o ano. Leva o aluno a colocar uma espécie de labirinto de regras pedagógicas, regras acadêmicas, regras disciplinares às quais não está acostumado desde à primária, e sistema de exames que, no geral, tende à seleção. O sistema de avaliação, eu insisto muito com esse tema, para mim os sistemas atuais de avaliação são feitos, apenas para selecionar gente¹³⁴ (Gestão da Informação, parágrafo 27, tradução nossa).

Os jovens aprendem à força, e há alguns que podem aprender melhor que outros, e a escola segue sendo uma instituição preparada para ter uma pirâmide: entram 100, terminam 2, porque os 2 são os melhores e a escola exhibe com certo orgulho que “seus egressos são os melhores”¹³⁵ (Gestão da Informação, parágrafo 27, tradução nossa).

O Nível Secundário nasce muito requerido por um terceiro nível, que é o Nível Universitário. Então, também tem raízes históricas muito velhas, porém nasce com a missão de ser, se bem nunca se denominou formalmente assim, na Argentina, um sistema “pré-universitário”. A escola secundária argentina tem essa marca em sua origem. Então, têm como mandatos históricos que são intergeracionais, não? Às vezes, se mantêm em mandatos tácitos, eh, se enunciam em políticas diferentes..., porém têm como um substrato histórico, onde a missão do nível secundário na Argentina sempre foi um mandato muito alto de seleção, de “escolher”, entre outras, ainda que não é explícito, de escolher aqueles que podem seguir estudos de nível superior. Estou falando de mandatos que são de meados de 1800, avançando a segunda, os últimos 50 anos de 1800. Esse mandato segue muito forte no substrato do nível secundário¹³⁶ (Dirigente 1, parágrafo 25, tradução nossa).

Sem embargo, insisto, como em toda a escola secundária, porém seguramente com algum impacto maior, o fenômeno do abandono é um fenômeno - era e é, e eu creio que seguirá sendo por um longo tempo - que afeta à escola técnica.¹³⁷ (Dirigente 2, parágrafo 26, tradução nossa)

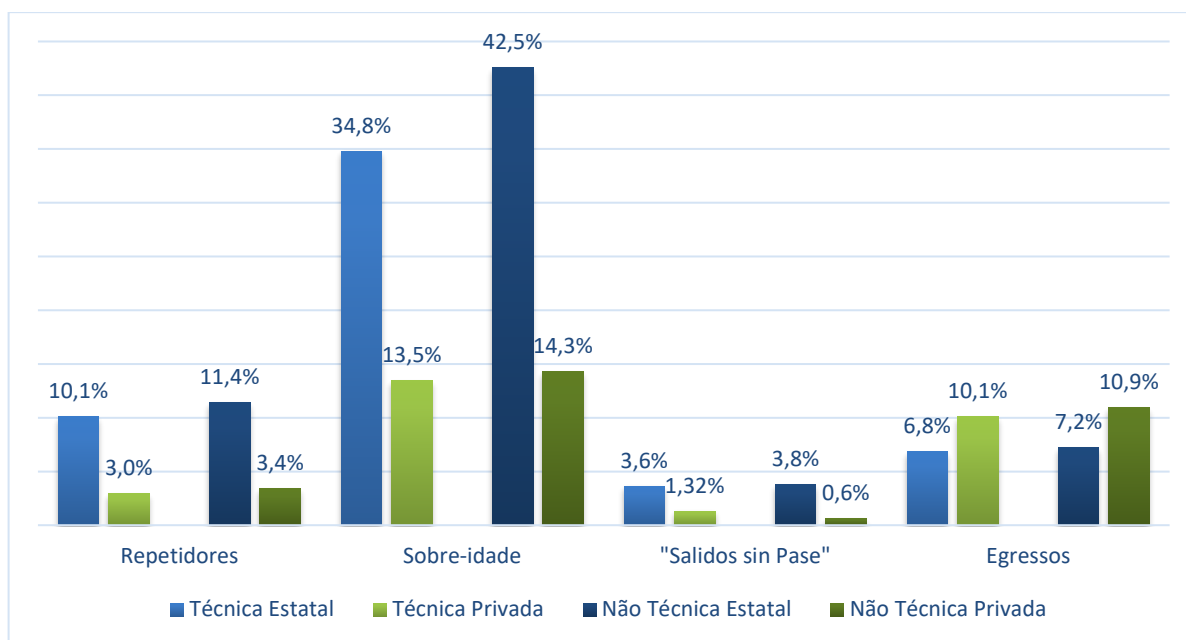
¹³⁴ [...] a escuela secundaria es una escuela selectiva, fragmentada y expulsora. Es un sistema anualizado de 12 materias que hay que dar un parcial y final en cada una de ellas. Con dos materias previas, se pasa, con tres materias previas, se repite todo el año. Le lleva al alumno a poner una especie de laberinto de reglas pedagógicas, reglas académicas, reglas disciplinares a los cuales no está acostumbrado desde la primaria y un sistema de exámenes que, en general, tiende a la selección. El sistema de evaluación, yo insisto mucho con este tema, para mi los sistemas actuales de evaluación son hechos, solamente, para seleccionar gente.

¹³⁵ Los jóvenes lo aprenden sobre la marcha, y hay algunos que pueden aprender mejor que otros, y la escuela sigue siendo una institución preparada para tener una pirámide: entran 100, terminan 2, porque los 2 son los mejores y la escuela exhibe con cierto orgullo, que “sus egresados son los mejores”.

¹³⁶ El Nivel Secundario nace muy requerido por un tercer nivel, que es el Nivel Universitario. Entonces, también tiene raíces históricas muy viejas, pero nace con la impronta de ser, si bien nunca se lo denominó formalmente así, en Argentina, un sistema “pre-universitario”. La escuela secundaria argentina tiene esa marca en el ovillo. Entonces, tienen como mandatos históricos que son intergeneracionales, ¿no? A veces se mantienen en mandatos tácitos, eh, se enuncian en políticas diferentes..., pero tienen como un sustrato histórico, en donde la impronta del nivel secundario en Argentina siempre fue un mandato muy alto de selectividad, de “elegir”, entre otras, aunque no es lo explícito, de elegir aquellos que pueden abordar estudios de nivel superior. Te estoy hablando de mandatos que son de mediados de 1800, avanzado el segundo, los últimos 50 años del 1800. Ese mandato sigue estando muy fuerte en el sustrato del nivel secundario.

¹³⁷ Sin embargo, insisto, como en toda la escuela secundaria, pero seguramente con algún impacto mayor, el fenómeno de la deserción es un fenómeno - era y es, y yo creo que seguirá siendo por un tiempo más - que afecta a la escuela técnica.

Gráfico 8 - Relação entre fatores acadêmicos e total de matrículas na secundária por modalidade e setor de gestão em 2015 na Argentina



Nota: “Escolas técnicas” correspondem à instituições de nível secundário constantes, e “escolas não técnicas” à instituições de nível secundário não constantes, no *Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional* - RFIETP em 30/06/2013. Data de coleta: 02/06/2016

Fonte: *Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación – Argentina.*

Se a diferença entre a escola técnica e a escola não técnica não apresenta valores distantes em relação aos fatores acadêmicos, quando desagregados por tipo de gestão, a escola privada, seja técnica ou não técnica, apresenta resultados melhores: menos repetidores, menos sobreidade, menos “salidos sin pase” e mais egressos. Na comparação dos percentuais apresentados para a escola técnica privada e escola técnica pública, a primeira apresenta valores médios melhores em torno de 7 pontos percentuais no que se refere ao número de repetidores, de 2 pontos percentuais no que se refere ao número de “salidos sin pase” e de 3 pontos percentuais no que se refere ao número de egressos, estando o grande diferencial no número de alunos com sobreidade, que comporta uma diferença em torno de 21 pontos percentuais. O grande número de sobreidade indica que o número de repetidores pode ser muito maior se calculado acumuladamente, e não apenas para 2015.

Narodowski (2016) credita esse resultado favorável ao maior número de egressos para as escolas privadas, principalmente, pela atuação dos docentes. Fanfani (2010) aponta que os mesmos professores atuam na escola pública e privada, fato também citado nas entrevistas nas escolas. Qual seria então a diferença? Narodowski (2002), assim como argumenta o Banco Mundial (BRUNS; LUQUE, 2014), aponta como resposta os melhores incentivos financeiros

diante de uma cobrança maior de responsabilização dos docentes pelos resultados nas escolas privadas. Alguns dos entrevistados, tanto de gestão central como das escolas, também apontam a diferença de tratamento dada por docentes em relação às escolas privadas e públicas em conexão com o problema da evasão escolar. Os entrevistados apontam que os professores nem sempre terão uma atuação equivalente em ambos setores, sendo, para eles, tendência que se esforcem menos em escolas públicas.

[...] a organização da escola é exatamente a mesma desde 1957, quando se estabeleceu o “Estatuto do Docente”. Os Diretores não têm nenhuma participação nas escolas públicas. Digo, não têm nenhuma participação no recrutamento de seu pessoal docente. As escolas públicas não são unidade de decisão. Na escola pública, é muito difícil se decidir como escola. Alguns docentes podem decidir algumas coisas e alguns diretores podem decidir depois de muito tempo de conformar uma equipe com muitas dificuldades. Por tanto, o resultado, obviamente, não é um resultado bom desde o ponto de vista da inclusão nem desde o ponto de vista da qualidade. Desde o ponto de vista da inclusão, o que se dá nas escolas públicas é um processo brutal de abandono.¹³⁸ (Ministro de Educação, parágrafo 20, tradução nossa).

R: Os professores não trabalham igual segundo o lugar onde estão localizadas as escolas...

R1: Totalmente...

R: Por exemplo...

R1: Não é o mesmo o [trabalho] de [escola] privada que o de [escola] estatal, o mesmo docente.

R: E, dentro das [escolas] públicas e dentro das [escolas] privadas, também depende em que bairro está.

P: Aham...

R: Se está em um bairro que recebe crianças mais humildes, que são as que mais necessitam, provavelmente, o professor trabalhe menos. Estou generalizando.

P: Sim, compreendo...

R: Porém, muitas vezes, acontece isto. Para mim, em várias oportunidades, os diretores disseram que têm o mesmo professor que em um turno está na [escola] privada, em um turno está na [escola] pública, e na pública vêm a “fazer hora”, “a ficar aí”, “boiando”¹³⁹ (Escuela1, parágrafo 117 – 125, tradução nossa).

¹³⁸ [...] la organización de la escuela es exactamente la misma desde 1957, cuando se estableció el “Estatuto del Docente”. Los Directores no tienen ninguna participación en las escuelas públicas. Digo, no tienen ninguna participación en el reclutamiento de su personal docente. Las escuelas públicas no son unidades de decisión. En la escuela pública es muy difícil decidir como escuela. Algunos docentes pueden decidir algunas cosas, y algunos directores pueden decidir después de mucho tiempo de conformar un equipo con muchas dificultades. Por lo tanto, el resultado, obviamente, no es un resultado bueno, ni desde el punto de vista de la inclusión, ni desde el punto de vista de la calidad. Desde el punto de vista de la inclusión, lo que se da en las escuelas públicas es un proceso brutal de abandono.

¹³⁹R: Los maestros no trabajan igual según el lugar dónde están ubicadas las escuelas...R1: Totalmente... R: Por ejemplo...R1: No es lo mismo el de privada que el de estatal, el mismo docente. R: Y, dentro de las públicas, y dentro de las privadas, también, depende en qué barrio estás. P: Aja... R: Sí estas en un barrio que recibe nenes más humildes, que son los que más necesitan probablemente, el maestro trabaje menos de menos... estoy generalizando. P: Sí, comprendo... R: Pero muchas veces sucede esto. A mí, en varias oportunidades, los directivos me han dicho, que tienen el mismo docente, que en un turno está en privada, en un turno está en pública y a la pública viene a “hacer la plancha”, “a tirarse ahí”, “a flotar”.

Na crítica aos resultados apresentados pela escola pública, assim como entrevistados do governo central no Brasil, alguns gestores argentinos associam o problema da evasão escolar aos sistemas de seleção docente da iniciativa pública, que privilegiam a formação inicial e a experiência docente ao invés da formação técnica e da experiência no mercado produtivo. Para esses, essa formação promove a falta de conexão entre escola e a produção, ações consideradas, pelos gestores entrevistados, necessárias para o combate à evasão escolar. Tanto na Argentina como no Brasil, há gestores que consideram que os docentes academicamente formados não se dedicam a promover a conexão ou desconhecem a relação com o mundo produtivo.

Por outro lado, durante muito tempo existiu a figura do “docente de notório saber”. Por exemplo, uma escola que tinha uma oficina de Mecânica Automotriz, então, vinham engenheiros ou técnicos automotrizes que não eram professores porém que a própria escola os convocava para ensinar aos alunos as últimas tecnologias. Hoje, isso, já não se pode fazer. Não se pode fazer. Porque há que seguir a lista [de concurso público]. Então, o que termina acontecendo é que os que ocupam esses cargos são os que têm mais pontuação no sistema educativo. Porém para ter mais pontuação há que ter acumulado muita antiguidade e, provavelmente, isso vai em contra à experiência da indústria. Então, termina passando esses professores, por exemplo, de engenharia elétrica que nunca tiveram contato com o mundo produtivo, que se graduaram como técnicos elétricos, depois seguiram uma formação docente, e depois foram professores do secundário. Não têm a menor ideia de como funciona o setor¹⁴⁰ (Ministro de Educação, parágrafo 26, tradução nossa).

Para os docentes dessa escola, criar esse programa ou não o criar, dá exatamente o mesmo. E, como em muitos casos, as cúpulas diretivas das escolas são de pessoas que não são técnicos, não têm a menor ideia de como se faz isso. Então, se dá o pior dos mundos: não há incentivos e, além disso, em muitos casos, não em todos, as pessoas que teriam que liderar esse processo são pessoas que não conhecem o mundo produtivo. E em todos estes anos, até onde eu conheço, que é basicamente o governo federal, a Província de Buenos Aires e a Cidade [de Buenos Aires] não foi gerado um processo de articulação entre esses dois mundos¹⁴¹ (Ministro de Educação, parágrafo 28, tradução nossa).

¹⁴⁰Por otro lado, durante mucho tiempo existió la figura del “docente idóneo”. Por ejemplo, una escuela que tenía un taller de Mecánica Automotriz, entonces, venían ingenieros o técnicos automotrices que no eran profesores pero que la propia escuela los convocaba para enseñarle a los alumnos las últimas tecnologías. Hoy, eso, ya no se puede hacer. No se puede hacer. Porque hay que seguir ese listado. Entonces, lo que termina pasando es que los que ocupan esos cargos son los que tienen más puntaje en el sistema educativo. Pero para tener más puntaje hay que haber acumulado mucha antigüedad y, probablemente, eso va en contra de la experiencia de industria. Entonces, termina pasando esos profesores, por ejemplo, de ingeniería eléctrica que nunca tuvieron contacto con el mundo productivo, que se graduaron como técnicos eléctricos, después siguieron una formación docente, y después fueron profesores del secundario. No tienen la menor idea de cómo funciona el sector.

¹⁴¹A los docentes de esa escuela, generar ese programa o no generarlo, da exactamente lo mismo. Y, como en muchos casos, las cúpulas directivas de las escuelas son de personas que no son técnicos, no tienen la menor idea de cómo se hace eso. Entonces se da el peor de los mundos: no hay incentivos, y, además, en muchos casos, no en todos, en muchos casos las personas que tendrían que liderar ese proceso son personas que no, que no conocen el mundo productivo, y en todos estos años, hasta donde yo conozco, que es básicamente la Nación, la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad no, no ha generado un proceso de articulación entre esos dos mundos.

O docente foi o principal fator associado pelos entrevistados à evasão escolar na educação profissional, pela sua formação acadêmica, por sua desatualização, por sua falta de didática e, até mesmo, por sua falta de compromisso com a escola pública, sem considerar os demais fatores que incidem sobre a evasão escolar. Sem deixar de lado a importância do docente no combate à evasão escolar na secundária técnica, outros fatores também devem ser levados em conta, como demonstram as pesquisas da RIMEPES. A falta de pesquisas acadêmicas e debates públicos sobre o tema da evasão escolar na secundária técnica pode ser um terreno fértil para implementação de políticas neoliberais restritivas em relação aos docentes e à educação pública.

Para alguns dos entrevistados da administração central, faltam ferramentas e capacitação, tanto para professores como para diretores, reterem o aluno no ensino secundário técnico.

Deve-se discutir profundamente de que maneira o conjunto da instituição, tanto o diretor como o docente, tem ferramentas estruturais para gerenciar esta situação de cumprir os objetivos supostamente da instituição e cumprir o objetivo último de reter o aluno e lhe dar uma formação adequada¹⁴² (Gestão da Informação, parágrafo 86, tradução nossa)

De outro lado, a Escola 1 critica a oferta de qualificação gratuita fora do horário regular de trabalho ou em espaços externos, configurando-se uma carga extra de trabalho não remunerado. Citam que muitos professores têm uma dupla jornada de trabalho em diferentes escolas, impossibilitando a presença nesse tipo de qualificação. A Escola 1 também menciona que a falta de professores interessados nos projetos pedagógicos dos organismos centrais acaba por sobrecarregar o Departamento de Orientação Escolar, responsável por sua gestão.

Sabia-se que teríamos novas matérias. Então, enviou-se às escolas um comunicado dizendo que ia haver capacitação para os docentes que a quisessem nestas novas matérias. Era fora do horário, era gratuito. Ia aquele que queria. Uma das questões que aconteceu foi que se inscreveu pouca gente. Então, agora, a pessoa vai dar essa matéria, porém não está capacitada para tal, porque nunca se formou. Então, vai dando e começa a estudar. Quando a intenção era formar antes. Porém, bom, não pôde, não quis. Trabalha muito e não queria somar mais coisa. A realidade é que até houve uma queixa. Depois nos escreveram da Direção de Área, da Supervisão da Diretoria “não se inscreveu ninguém da sua escola para...”. Não podemos colocar uma arma e dizer: “Anda, vai”... Se é no horário, sim: “Bom, em vez de vir aqui, vai lá”. Com quase tudo nos passa isso: “Por que não estão nesse projeto?” “E por que ninguém pode ir?”

¹⁴² Uno debe discutir profundamente de qué manera, el conjunto de la institución, tanto el Directivo como el Docente, tienen herramientas estructurales para manejar esta situación de cumplir los objetivos supuestamente de la institución y cumplir el objetivo último de retener al alumno y darle una formación adecuada.

“E, por que não estão no outro?”. Então, antes de que você chegasse, eu dizia: “Hoje nos pediram, em quais programas, em quais projetos estávamos? E quem eram os referentes?” Os referentes somos nós, as da equipe, se não tem mais ninguém. Nós acabamos colocando nossos nomes para que tenha alguém [como referência]¹⁴³ (Escola 1, parágrafo 366, tradução nossa).

A análise do último gráfico também aponta que a escola secundária técnica estatal tem uma sobreidade menor do que a escola secundária não técnica estatal. Alguns dos entrevistados indicam a escola não técnica como mais inclusiva, recebendo os alunos que abandonam a escola técnica; neste mesmo quesito a escola estatal se mostrou mais inclusiva, com mais sobreidade, que a privada. Para alguns, a expulsão da escola técnica é naturalizada em um discurso de manutenção da qualidade. Para legitimar a expulsão, na visão de gestores entrevistados, usa-se na escola técnica o discurso da falta de vocação.

Porque também estão estas questões que, não sei no Brasil, porém aqui é como... Em todos lados te dizem, vê em todos: Docentes que são com um nível que excede ao que exige a educação técnica. Temos escutado situações terríveis¹⁴⁴ (FinEsTec, parágrafo 67, tradução nossa).

[Dizem:] “Quero ir a um ensino secundário comum”, “A verdade que o técnico não é para mim”. Porém, que seja uma decisão genuína, e não uma expulsão dos professores que dizem: “Este garoto serve para técnica.” “Este garoto não seve para a técnica.”. É aí onde se produz também, ou seja, dá um bom empurrão para que ele se vá por aí. É uma questão que se poderia ter solucionado, pela forma de ensino, pela proposta de aprendizagem. E, na realidade, foi mais uma expulsão dos docentes que dizem, que são os que consideram que têm a vara para medir quem pode ser técnico ou quem não. É muito forte isso na escola técnica, é uma impressão muito forte¹⁴⁵ (Práticas Profissionalizantes, parágrafo 176).

¹⁴³ Se sabía que iba a haber materias nuevas. Entonces, se bajó a las escuelas un comunicado diciendo que iba a haber capacitación para los docentes que quisieran, en esas materias nuevas. Era fuera de horario, era gratuito. Iba él que quería. Y una de las cuestiones que sucedió es que se anotó poca gente. Entonces ahora la gente va y toma esa materia, pero no está capacitada para darla, porque nunca se formó. Entonces, la tomo y la empiezo a estudiar. Cuando la intención fue formarlo antes, pero bueno, no pudo, no quiso. Trabajaba mucho y no quería agregarse más cosas. La realidad es que hasta había una queja. Después nos escribían de la Dirección del Área, de la Supervisión de la Dirección: “No se anotó nadie de tu escuela para...”. No les puedes poner un arma y decirle: “Anda a la”. Si es en el horario, sí: “Bueno, en vez de venir acá, vas allá”. A nosotros nos pasa con casi todo eso: “¿Por qué no están en este proyecto?” “Y ¿por qué nadie puede ir?”, “Y ¿por qué no están en el otro?”. Entonces, antes de que llegaras vos, yo le decía: “Hoy nos pidieron, en qué programas, en qué proyectos estábamos? Y quiénes eran los referentes?” Los referentes somos nosotras, las del equipo, si no hay nadie más. Nos terminamos poniendo nosotras para que haya alguien.

¹⁴⁴ Porque además están estas cuestiones que no sé en Brasil, pero acá es como... En todos lados te lo dicen, lo ves en todos: Docentes que son con un nivel que excede lo que exige la educación técnica. Lo hemos recopilado situaciones terribles.

¹⁴⁵ [Dicen] “quiero ir a un bachillerato común”, “la verdad que lo técnico no es lo mío”, pero que sea una decisión genuina y no una expulsión de los profesores que dicen: “Este pibe sirve para técnica.”, “Este pibe no sirve para la técnica.”. Es ahí donde se produce, también, o sea le das un buen empujón para que se vaya y por ahí. Es una cuestión que se podría haber salvado, por la forma de enseñanza, por la propuesta de aprendizaje, y en realidad fue más una expulsión de los docentes que dicen, que son los que consideran que tienen la vara para medir quién puede ser técnico o quién no. Es muy fuerte eso en la escuela técnica. Es una impronta muy fuerte.

[...] era como se a técnica fosse para poucos. Era como um critério mais enciclopedista. Mais seletivo. Então, você pensa que na cabeça dos docentes e dos diretores, se naturaliza ou se pensa que é natural e que é normal que os garotos abandonem, não se geram estratégias de contenção e de inclusão. Então, isto é um tema que inclusive hoje, discutimos internamente na nossa equipe e também com as escolas e as Jurisdições¹⁴⁶ (Igualdade de Oportunidades, parágrafo 200, tradução nossa).

O representante sindical reafirma o entendimento de que o professor manter o aluno na escola não é função docente. O entrevistado considera, no trecho abaixo, inclusive, que os professores são muito complacentes nos dias atuais.

Bom, mudou muito o papel dos professores. O professor antes era uma pessoa que transmitia conhecimentos e, essencialmente, havia uma espécie de rigidez. Não sei se devo chamar de “rigidez”; havia uma espécie de frieza entre o que transmitia o docente, salvo raras exceções, e o que recebia o aluno. Atualmente, se mesclou muito a função social do professor, porque o professor... Não estou dizendo que está mal, simplesmente estou dizendo que antes eram muito rígidos, e agora são muito complacentes. Então, quem sabe, buscar um meio termo onde o docente tenha a possibilidade de transmitir conhecimentos, sem ter tanto que “garantir a manutenção do garoto na escola”¹⁴⁷ (Sindicato, parágrafo 227, tradução nossa).

O garoto tem que estar porque ele quer, não porque o docente lhe disse que tem que estar, porque tem que sentir-se da escola. Eu quando ia à escola, eu me sentia confortável na escola, coisa que agora muitos não se sentem. Então, o professor agora mudou sua função, sobretudo, mais que nada, na primária, onde muitos garotos vão apenas porque é a única comida que têm durante o dia, e isso há que considerá-lo também. Então, aí é onde está faltando o Estado. Essa não é a função do docente¹⁴⁸ (Sindicato, parágrafo 227, tradução nossa).

Como indica a citação acima, e é também mencionado por outros gestores entrevistados, o discurso subjacente ao da evasão escolar é o da falta de vocação do estudante,

¹⁴⁶ [...] era como si la técnica fuera para pocos. Era como un criterio más enciclopedista. Más selectivo. Entonces, vos piensa que si en la cabeza de los docentes y de los directivos, se naturaliza o se piensa que es natural y que es normal que los pibes abandonen. No se generan estrategias de contención y de inclusión. Entonces, esto es un tema que inclusive hoy, discutimos internamente en nuestro equipo y también con las escuelas y las Jurisdicciones.

¹⁴⁷ Bueno, cambió mucho el papel de los maestros. El maestro antes era una persona que transmitía conocimientos, y esencialmente había una especie de tirantez. No sé si llamarle “tirantez”, había una especie de frialdad entre lo que transmitía el docente, salvo raras excepciones, y lo que recibía el alumno. Actualmente se mezcló mucho la función social del maestro porque el maestro..., No estoy diciendo que esté mal, simplemente estoy diciendo que antes eran muy rígidos, y ahora es demasiado complaciente. Entonces, quizás buscarle un término medio donde el docente tenga la posibilidad de impartir los conocimientos, sin ser tanto como “garantía del mantenimiento del chico en la escuela”.

¹⁴⁸ El chico tiene que estar porque él quiere, no porque el docente le dice que tiene que estar, porque tiene que sentirse de la escuela. Yo cuando iba a la escuela, yo me sentía cómodo en la escuela, cosa que ahora muchos no lo sienten. Entonces, el maestro ahora cambió su función, sobre todo, más que nada, en la primaria, donde muchos chicos van nada más que porque es la única comida que tienen durante el día, y eso hay que verlo, también. Entonces, ahí es donde está fallando el Estado. Esa no es la función del Docente.

responsabilizando o indivíduo sem questionamento dos fatores institucionais relacionados à evasão escolar.

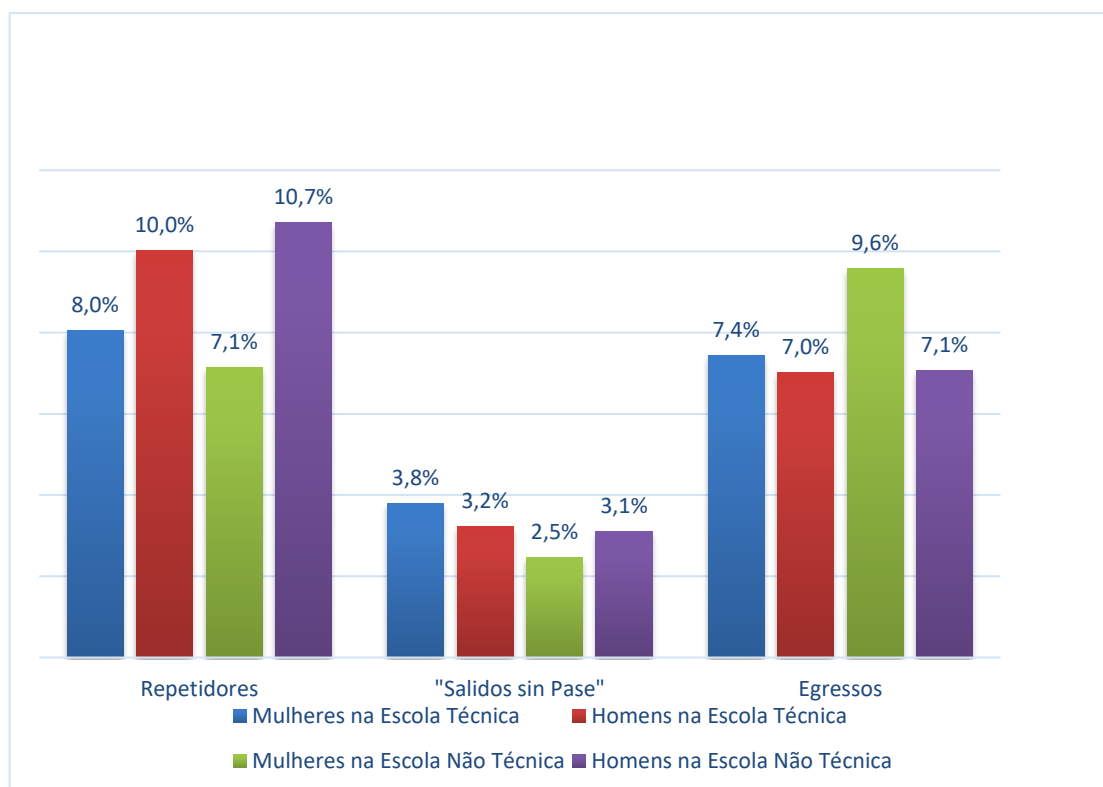
E no Ministério me atribuem com “o gene do técnico”: que eu quero implementar “o gene do técnico”, porque digo que nem todos podem ser técnicos, que não está mal que ingressem 300 alunos e formem 100 técnicos, porque nem todos podem chegar a ser técnicos, nem todos querem ser técnicos e o título de técnico não se pode dar “porque sim”. Então, me recitam a Lei de Educação Nacional e me dizem que “a escola secundária é obrigatória”. E lhes digo: “Sim, sei ler... “escola secundária obrigatória”... digam-me onde diz “escola técnica obrigatória”?”. Diz “escola secundária”. Então, aquele que não pode sustentar uma escola técnica tem outras ofertas curriculares: o ensino secundário propedêutico, o liceu... Têm outras, porém, não diz em nenhum lado que “a escola técnica é obrigatória”. Então, me dizem “Bom, você pensa que o técnico tem um gene” Não. Se quer dizer que “tem um gene”, tem um gene... Tem algo: renúncia, perseverança, mais vontade de estudar, vocação. Chamem como queiram, porém, sim, é distinto.¹⁴⁹ (Escola 2, parágrafo 84, tradução nossa)

Eu creio que o que temos que tratar de buscar, mais do que toda maquiagem que queiramos dar à escola técnica, é a vocação do aluno. Porque eu creio que sem a vocação do aluno podemos encher a escola técnica de alunos, porém os alunos não estão interessados na escola técnica, e nos jogam a responsabilidade nas costas¹⁵⁰ (Escola 2, parágrafo 130).

¹⁴⁹ Y en el Ministerio me cargan con “el gen del técnico”: que yo quiero implementar “el gen del técnico”, porque digo que no todos pueden ser técnicos, que no está mal que ingresen 300 alumnos y egresen 100 técnicos, porque no todos pueden llegar a ser técnicos, no todos quieren ser técnicos y el título de técnico no se puede dar “porque sí”. Entonces, me recitan la Ley de Educación Nacional y me dicen que “la escuela secundaria es obligatoria”. Y le digo: “Sí, la sé leer... “escuela secundaria obligatoria”... díganme dónde dice “escuela técnica obligatoria”?”... Dice “escuela secundaria”. Entonces, él que no puede sostener una escuela técnica tiene otras ofertas curriculares, el bachiller, el liceo... Tiene otras, pero no dice en ningún lado que “la escuela técnica es obligatoria”. Entonces, me dicen: “Buen, vos pensas que el técnico tiene un gen”. No. Si quieres decir que “tiene un gen”, tiene un gen... Tiene algo: renunciamiento, perseverancia, más ganas de estudiar, vocación. Llámelo como quieran, pero sí es distinto.

¹⁵⁰ Yo creo que lo que tenemos que tratar de buscar, más allá de todo el maquillaje que tratemos de darle a la escuela técnica, es la vocación del alumno. Porque yo creo que sin la vocación del alumno podemos llenar la escuela técnica de alumnos, pero no están interesados en la escuela técnica, y se nos hace muy cuesta arriba.

Gráfico 9 - Relação entre fatores acadêmicos e total de matrículas por modalidade e sexo na secundária em 2015 na Argentina



Nota: “Escolas técnicas” correspondem à instituições de nível secundário constantes, e “escolas não técnicas” à instituições de nível secundário não constantes, no *Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional* - RFIETP em 30/06/2013. Data de coleta: 02/06/2016

Fonte: *Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación* – Argentina.

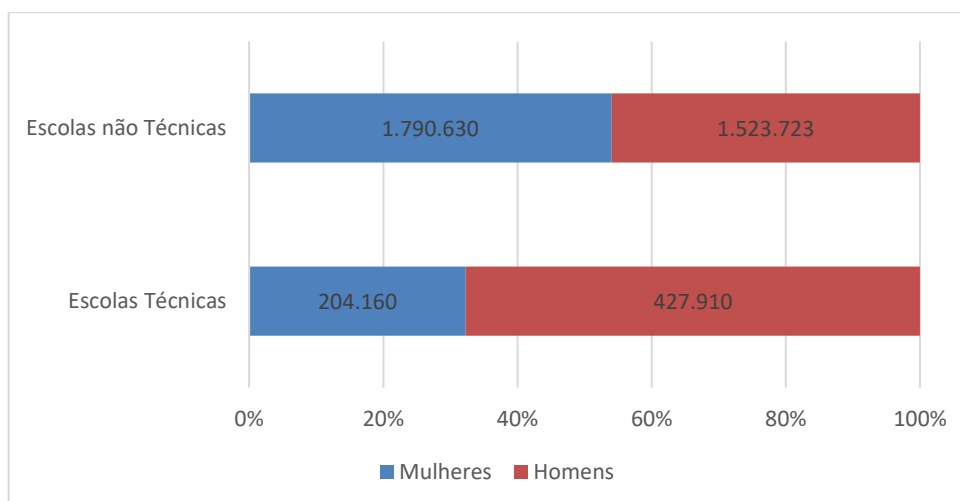
A proporção encontrada para os fatores acadêmicos¹⁵¹ entre escolas técnicas e não técnicas para 2015 não difere muito quando se faz a comparação entre os sexos. Tanto na escola técnica como na não técnica os homens repetiram mais, aproximadamente 2 e 4 pontos percentuais a mais em relação às mulheres da escola técnica e não técnica, respectivamente. Também egressaram menos, ainda que nessa categoria apresentem percentuais com diferença aproximada, na casa dos decimais e de 2,5 pontos percentuais com relação às mulheres da escola técnica e da escola não técnica, respectivamente. Os valores apresentados para homens nas categorias repetidores, “salidos sin pase” e egressos não apresentam diferenças maiores do que decimais na diferença entre escolas técnicas e não técnicas.

As mulheres da escola técnica apresentam um resultado pior do que as mulheres da escola não técnica: repetem mais, com uma diferença aproximada de 0.9 pontos percentuais, egressam menos, com uma diferença aproximada de 2.2 pontos percentuais, e apresentam mais

¹⁵¹ Não foram fornecidos dados de sobreidade distribuídos por sexo.

ocorrências de “salidos sin pase”, com uma diferença aproximada de 1,3 ponto percentual. De fato, nesta última categoria, “salidos sin pase”, apresentam mais ocorrências inclusive do que os homens da escola técnica, ainda que em aproximadamente 0,6 ponto percentual. Esses resultados enfatizam a necessidade de se pensar a inclusão das mulheres na escola técnica para sua maior permanência e êxito.

Gráfico 10 - Matrículas no nível médio na Argentina em 2015 por modalidade e sexo



Nota: “Escolas técnicas” correspondem à instituições de nível secundário constantes, e “escolas não técnicas” à instituições de nível secundário não constantes, no *Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional - RFIETP* em 30/06/2013. Data de coleta: 02/06/2016

Fonte: *Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. Ministerio de Educación – Argentina.*

Percebe-se que os homens predominam na escola secundária técnica argentina, o que não ocorre nas escolas não técnicas. A falta de políticas dirigidas à inclusão das mulheres serve para perpetuar seu afastamento das carreiras técnicas e estimular a manutenção dos papéis sociais dos homens e das mulheres na sociedade argentina (SEOANE, 2014a). A falta de políticas públicas inclusivas e de assistência institucional às adolescentes e jovens mulheres na educação técnica, aliada à questão cultural, pode influenciar negativamente tanto em sua escolha pela modalidade quanto em sua permanência.

[...] a porcentagem de mulheres aumentou, porém segue sendo minoritária. Há que dar suporte para as mulheres, quando existem... Não conheci uma só professora de oficina em todos esses anos, de antes, e de quando fui gestora, nunca encontrei uma. Os professores de oficina estavam desolados com as garotas, sobretudo as do primeiro ciclo, porque é certo que os equipamentos de proteção pessoal... Não sei se insistimos em não comprar simuladores didáticos, que quanto mais se aproximasse da realidade melhor. Na realidade, simuladores didáticos para óculos, por exemplo, para os capacetes. E as pequenas, de 13 anos, magrinhas ainda, a quem caíam os óculos. E eles ficavam loucos! E tem uma cultura meio grosseira. A cultura masculina em uma oficina, é uma cultura grosseira, de insulto. Não de “insulto”, assim, injuriante, porém uma terminologia muito masculina de oficina. E as garotas, sabe, mais ou menos,

algumas eram piores que os professores de oficina. Porém, na realidade, é uma cultura muito masculina. Não é tão fácil. É machista. Não é tão fácil a incursão feminina aí¹⁵² (Dirigente 1, parágrafo 21, tradução nossa).

Os gestores centrais não indicaram políticas específicas para a permanência do público feminino na escola técnica, variando a existência de políticas públicas conforme a jurisdição e escola ou, até, negando-se a existência do público feminino ou naturalizando seu abandono. A exclusão das mulheres da escola técnica secundária fica mais clara quando perguntado sobre ações para permanência de mães estudantes.

Porque não é por falta de flexibilidade da escola que o estudante estaria deixando. Porque, em geral, não é porque tenha faltas, nem por outra questão, senão porque o regime acadêmico faz impossível sustentar 11 matérias, ainda que seja adaptado e flexível, aos 15 anos com um bebê. E em geral, porque tem que sair ao setor socioprodutivo para trabalhar. Então, não está desenvolvido centralmente como prioridade. Porém sim, há exemplos e experiências bastante consistentes em algumas províncias. Também cabe destacar que este tema da gravidez adolescente, menina, tem menor impacto, porque a educação técnica no país segue sendo majoritariamente masculina¹⁵³ (Articulação Federal, parágrafo 103, tradução nossa).

Se bem é uma questão que nos impõe a lei, não há políticas específicas para uma estudante que fique grávida. Vai poder seguir cursando, vai poder seguir estando na escola, vai poder, porém uma vez que nasça essa criança não tem nenhuma adaptação, preestabelecida para que possa continuar estudando. Não há berçários, nem nenhuma política específica que lhe permita seguir cursando nos tempos... no momento de lactente, nem nada. É meio a vontade da instituição gerar uma estratégia específica e a vontade da aluna de continuar a trajetória. Não há, não há uma política, deveria, porém não há¹⁵⁴ (Secundária Técnica, parágrafo 129, tradução nossa).

¹⁵² [...] el porcentaje de mujeres se incrementó pero sigue siendo minoritario. Hay que sostener a las mujeres, cuando hay... No he conocido una sola maestra de taller en todos los años, de antes, y lo que me toco de gestión, nunca encontré una. Los maestros de taller estaban desolados con las chicas, sobre todo las del primer ciclo, porque es cierto que los elementos de protección personal... No sé si insistimos en no comprar simuladores didácticos, que cuanto más se aproximara a la realidad mejor. En realidad, simuladores didácticos para los anteojos, por ejemplo, para los cascos. Y las chiquititas, de 13 años, delgaditas todavía, que se les caían los anteojos. Y ¡ellos se volvían locos! Y tienen una cultura medio grosera, la cultura masculina en un taller, es una cultura grosera, de insulto. No de "insulto", así, injuriante, pero una terminología muy masculina de taller. Y las chicas, más o menos, algunas eran peores que los maestros de taller. Pero, en realidad, es una cultura muy masculina. No es tan fácil. Es machista. No es tan fácil la incursión femenina ahí.

¹⁵³ Porque, no es por la falta de flexibilidad de la escuela que el estudiante estaría dejando, porque, en general, no es porque quede libre, ni es otra cuestión, sino porque el régimen académico le hace imposible sostener 11 materias, aunque sea adaptado y flexible, a los 15 años con un bebé. Y en general, porque tienen que salir al sector socio-productivo a trabajar. Entonces, no está desarrollado centralmente como prioridad. Pero sí hay ejemplos y experiencias bastante consistentes en algunas provincias. También cabe destacar que este tema del embarazo adolescente, femenino, tiene menor impacto, porque la educación técnica en el país sigue siendo mayoritariamente masculina.

¹⁵⁴ Si bien es una cuestión que nos impone la ley, no hay políticas específicas para, una estudiante que queda embarazada. Va a poder seguir cursando, va a poder seguir estando en la escuela, va a poder, pero una vez que nazca ese niño no tiene ninguna adaptación, preestablecida para, para que pueda continuar estudiando. No hay guarderías, ni ninguna política específica que le permita seguir cursando en los tiempos... en el momento de lactancia, ni nada. Es medio la voluntad de la institución generarle una estrategia específica y la voluntad de la alumna de continuar la trayectoria. No hay, no hay una política, debería, pero no lo hay.

P: Por exemplo, uma garota de 15 anos, 16 anos, que fica grávida, o que acontece?

R: Em geral, abandona de qualquer escola essa garota. Isso é o que mostram os estudos, onde há estudos¹⁵⁵ (Dirigente 3, parágrafo 219 – 220, tradução nossa).

Nas três escolas, foram encontradas ações voltadas para garantia da permanência de gestantes, mães e pais, com flexibilização de horários, e contratação de monitores para esse público específico. Porém, fica claro que depende da iniciativa do governo local (como no caso do programa citado abaixo que pertence à Cidade de Buenos Aires) e principalmente da escola em promover essa inclusão.

Ou seja, na minha época de estudante não havia mulheres, porém hoje há muitas mulheres e há um programa que se chama retenção de alunas mães, grávidas e pais. Esse programa, o que trata? É que a aluna não deixe a escolarização, gerando suportes para facilitar-lhe. Têm 45 ausências a mais para faltar durante o processo de gravidez, pode vir com o bebê, se vem. Ou não quer vir com o bebê, há uma equipe que trabalha buscando um berçário aos bebês. E, bom, se trata de ajudar com tudo o que são os subsídios e as fraldas, sobretudo na situação social das nossas alunas. Esta escola tem no projeto de alunas grávidas, mães e pais, 56 alunos. E tratamos de dar-lhes suporte¹⁵⁶ (Escola 2, parágrafo 110, tradução nossa).

Os dados quantitativos apresentados nesta seção demonstram que a repetência, a sobreidade e os “salidos sin pase”, situações acadêmicas relacionadas diretamente à evasão escolar na secundária, podem variar conforme o sexo, a modalidade (se técnica ou não técnica) e o tipo da oferta (se pública ou privada), conforme mencionado nas pesquisas da RIMEPES apresentadas na primeira parte desta tese. De forma geral, a diferença dos percentuais encontrados para escolas técnicas e não técnicas não é grande em nenhum dos itens levantados para 2015 na Argentina, apontando que os fatores acadêmicos elencados, relacionados à evasão escolar, são problemas comuns às duas modalidades neste nível de ensino. No entanto, detendo-se nas diferenças percentuais encontradas quando desagregados os fatores acadêmicos por tipo de oferta e sexo, observa-se que:

¹⁵⁵ P: Por ejemplo, una chica de 15 años, 16 años, que se queda embarazada, ¿qué ocurre? R: En general deserta de cualquier escuela esa chica. Eso es lo que muestran los estudios, donde hay estudios.

¹⁵⁶ O sea, en mi época de estudiante no había mujeres, pero hoy hay muchas mujeres, y hay un programa que se llama retención de alumnas madres, embarazadas y padres. Ese programa, lo que trata, es que la alumna no deje la escolarización, generando andamiajes para facilitarle. Tiene como 45 inasistencias más, para faltar durante el proceso de embarazo, puede venir con el bebé, si viene. O no quiere venir con el bebé, hay un equipo que trabaja buscándole un jardín maternal a los bebés. Y bueno se la trata de ayudar con todo lo que son los subsidios y los pañales, y sobre todo en esta situación social de nuestras alumnas. Esta escuela tiene en el proyecto de alumnas embarazadas, madres y padres, 56 alumnos. Y los tratamos de sostener.

- A escola técnica privada e a não técnica privada têm menores índices de repetência, sobreidade e de “salidos sin pase” e maiores índices de egressos do que a pública.
- Os homens apresentam o maior índice de repetência e menor índice de egressos nas escolas técnicas do que nas escolas não técnicas. Os homens apresentam maior índice de repetência e menor índice de egressos em relação às mulheres nas escolas técnicas e nas não técnicas.
- Os problemas de repetência e “salidos sin pase” são maiores e o percentual de egressos é menor para as mulheres na escola técnica do que na escola não técnica.

Por meio das análises estatísticas, da literatura especializada e das entrevistas, constatou-se no período entre 2003 e 2015 na Argentina, uma ênfase cada vez maior na avaliação e no monitoramento da educação profissional, que se aprimoraram em relação aos anos de 1990, como apresentado em seções anteriores, mas ainda estão em processo de desenvolvimento de sistemas de informações capazes de trazer a medida da evasão escolar na secundária técnica e qual a real influência dos fatores escolares a ela associados. Sem informações sistematizadas o discurso em torno dos fatores associados à evasão escolar pode trabalhar em prol das diferentes forças presentes na sociedade na luta pela direção das políticas públicas.

Constatou-se que preconceções de enraizamento histórico a respeito da escola secundária técnica - como seu mandato seletivo e questões de gênero - influenciam o discurso sobre as iniciativas pensadas, negadas ou invisibilizadas no combate à evasão escolar na secundária técnica.

Uma observação final refere-se à comparabilidade entre os quantitativos brasileiros e os argentinos sobre evasão escolar na educação profissional, em especial no ensino secundário técnico. Como visto anteriormente nesta tese, no caso do Brasil a coleta para os indicadores da RFEPT, incluindo o ensino médio técnico, atualmente é feita por meio da inserção contínua de dados no SISTEC. Determina-se uma data no ano seguinte ao contabilizado para extrair os dados de forma centralizada na SETEC/MEC, metodologia que passou por alterações ao longo dos anos de 2008 a 2015, até chegar a esse formato final. Comparar o índice encontrado de “salidos sin pase” com os indicadores de gestão da RFEPT que apontam para a evasão escolar, como o indicador de EAC e o RCM, ainda que tendo por referência apenas o ensino médio técnico nas redes de ensino específicas, seria necessariamente comparar tipos de dados distintos tanto por sua forma de coleta como pelas definições por detrás desses conceitos. Observa-se que no caso do indicador EAC, presente no Relatório de Gestão (BRASIL, 2016b), com base

no SISTEC para 2015, contam-se apenas concluintes em relação a cursos que terminariam no período analisado, sendo metodologicamente distinto da forma de obtenção do índice de “salidos sin pase” aqui apontado, que se baseia na proporção destes com relação às matrículas do ano em análise. Dessa forma, ele se aproximaria do RCM, calculado em relação ao ano de análise (BRASIL, 2016b), porém não é homogêneo o conceito de egresso para os dois cálculos, que na Argentina pode significar o término do curso dos anos referentes à secundária técnica, mas ainda a dependência de aprovação em determinadas disciplinas para obtenção do título de técnico (MENDOZA; ALVAREZ, 2015). Dessa forma os quantitativos não podem ser comparados.

3.2.3 Iniciativas dirigidas ao combate da evasão escolar na educação secundária técnica da Argentina

Tratando-se de um sistema de ensino descentralizado, várias iniciativas irão se apresentar nos cenários locais (por exemplo durante o trabalho de campo foi mencionado o programa de apoio a estudantes mães, pais e grávidas da Cidade de Buenos Aires, que proporciona monitoria, acompanhamento e flexibilização curricular). Porém, aqui, destacam-se as iniciativas de cunho nacional que explicitam a intencionalidade do combate à evasão escolar em suas diretrizes, especificamente aquelas relativas aos Planos de Melhora Institucional e Provincial do campo programático Igualdade de Oportunidades (*Igualdad de Oportunidades*)¹⁵⁷.

Durante os primeiros anos dos Planos de Melhora, desde a promulgação da Lei de ETP, em 2005, o que as instituições e províncias priorizavam eram ações de tipo econômico, que incluíam a assistência estudantil, de suma importância, mas sem um direcionamento para o acompanhamento pedagógico dos alunos, visando ao combate à evasão escolar.

Insisto. A linha de igualdade de oportunidades priorizava equipamentos básicos, as comumente chamadas “mochilas técnicas”, algum outro tipo de ajuda econômica, como, por exemplo, subsídios para o transporte, passagem de estudantes. Esse tipo de

¹⁵⁷ Os documentos que servem de base para a análise das políticas públicas de combate à evasão escolar na secundária técnica na Argentina foram indicados pelos gestores do Instituto Nacional de Educação Tecnológica / Ministério da Educação (INET/ME), durante trabalho de campo realizado no primeiro semestre de 2016.

questões que eram as linhas que as Províncias priorizavam. Não apareciam priorizadas as linhas mais de corte pedagógico¹⁵⁸ (Dirigente2, parágrafo 26, tradução nossa).

Como ponto de flexão das diretrizes para os planos de melhora, no que tange à Igualdade de Oportunidades, os entrevistados destacam a Resolução do CFE 175/12 (ARGENTINA, 2012a), que trata da melhora contínua da qualidade da educação técnico-profissional e representa um avanço na regulamentação, permitindo fortalecer as mudanças institucionais e os espaços formativos da educação técnico-profissional. Em conjunto, a Resolução 175/12 do CFE (ARGENTINA, 2012a) e as Resoluções 850/12 (ARGENTINA, 2012b), 680/14 (ARGENTINA, 2014c) e a 748/14 (ARGENTINA, 2014d) do INET estabelecem os critérios operativos e os procedimentos para a apresentação, execução, prestação de contas, monitoramento e avaliação dos planos de melhora provincial e institucional em cada campo programático e linha de ação, em especial para o campo programático Igualdade de Oportunidades, promovendo o combate à evasão escolar. O campo programático denominado “Igualdade de Oportunidades” tem o propósito geral de facilitar aos estudantes o acesso, a permanência e a completude dos trajetos formativos de educação secundária técnica e formação profissional.

Neste campo se poderá contemplar o desenvolvimento de linhas de ação destinadas a renovar, atualizar e fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, assim como a facilitar os estudantes – jovens e adultos – no acesso, permanência e finalização dos trajetos formativos da educação secundária técnica e formação profissional¹⁵⁹ (ARGENTINA, 2012b, p. 4, tradução e grifo nosso).

São diversas as linhas de ações compreendidas no campo programático Igualdade de Oportunidades, das quais se apresentam as duas que se destacaram no trabalho de campo, ao se discutir a evasão escolar na secundária técnica com os gestores¹⁶⁰: “apoio e acompanhamento

¹⁵⁸ Insisto. La línea de igualdad de oportunidades priorizaba equipamiento básico, las comúnmente llamadas “mochilas técnicas”, algún otro tipo de ayuda económica, como por ejemplo subsidios para el transporte, boleto estudiantil. Ese tipo de cuestiones que eran las líneas que las Provincias priorizaban. No aparecían priorizadas las líneas más de corte pedagógico

¹⁵⁹ En este campo se podrá contemplar el desarrollo de líneas de acción destinadas a renovar, actualizar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje así como a facilitar a los estudiantes - jóvenes y adultos – el acceso, la permanencia y el completamiento de los trayectos formativos de educación secundaria técnica y formación profesional.

¹⁶⁰ Apesar de estar prevista uma linha de ação para o reingresso de estudantes que descontinuaram sua trajetória formativa de nível secundário técnico, essa ficou subsumida dentro da linha de apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem. A linha de reingresso compreendia: “a geração de propostas formativas específicas, com formatos diversos em quanto ao tempo e recursos envolvidos, destinadas aos estudantes que interromperam sua trajetória formativa e desejam recuperar a regularidade. Esta linha de ação estará destinada a estudantes de instituições de ETP de nível secundário” [“la generación de propuestas formativas específicas, con formatos

dos processos de aprendizagem” e “ações para favorecer a finalização do curso técnico de nível secundário”.

A Resolução 680/14 do INET (ARGENTINA, 2014c) aponta que a linha de ação apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem foi pouco solicitada, e quando solicitada o foi de forma irregular, entre 2013 e 2014. Investir no combate à evasão é facultativo às jurisdições responsáveis pelas escolas, e nem todas o fazem por meio dos Planos de Melhora.

Digamos que a partir de 2012 teve uma mudança na legislação, ou na resolução, e que a partir de 2013 as jurisdições começaram a solicitar tutores. E agora conto em que consistia isso. Uma coisa importante para dizer é que não estão todas as jurisdições obrigadas a pedir ou solicitar algo. Sim? Assim que por mais que nós acreditemos que o problema do abandono, da repetência e demais são primordiais, se a jurisdição não decide montar um plano de acompanhamento pedagógico, é direito deles. Digo, existem muitas jurisdições que não têm nem planos, nem linhas, nem estratégias, e decidem não apresentá-lo porque não privilegiam investir nessa linha¹⁶¹ (Igualdade de Oportunidades, parágrafo 59, tradução nossa).

A linha de ação apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem irá trabalhar principalmente com tutores para atividades extraclasse com os estudantes: “Compreende o desenvolvimento de ações de conselho, tutoria, orientação e complementação de atividades formativas que facilitem e restabeçam a regularidade do curso das diferentes trajetórias formativas”¹⁶² (ARGENTINA, 2012b, p. 4, tradução nossa).

Os tutores são professores, em geral, da própria escola secundária técnica, que destinam de 5 a 9 horas semanais, com pagamento extra, para o desenvolvimento de atividades que envolvem identificar os estudantes que necessitam de apoio e acompanhamento, armar planos formativos que visem à completude dos estudos, realizar acompanhamento individual e coordenar grupos de estudantes, aplicar exames, seguir a trajetória escolar dos estudantes, apoiar o desenvolvimento do aluno em matérias teóricas e atividades práticas, trabalhar em

diversos en cuanto a tiempo y recursos involucrados, destinadas a los estudiantes que discontinuaron su trayectoria formativa y desean recuperar la regularidad. Esta línea de acción estará destinada a estudiantes de instituciones de ETP de nivel secundario.”] (ARGENTINA, 2012b, p. 4, tradução nossa).

¹⁶¹ Digamos que, a partir de 2012, se hizo este cambio en la legislación, o en la resolución, y a partir de 2013, las Jurisdicciones comenzaron a solicitar tutores. Y ahora te cuento en qué consistía esto. Una cosa importante para decirte es que no están todas las Jurisdicciones obligadas a pedir o solicitar algo. ¿Sí? Así que, por más que nosotros creamos que el problema del abandono, de la repitencia y demás es primordial, si la Jurisdicción no decide armar un plan de acompañamiento pedagógico, es potestad y queda en ellos. Digo, hay muchas Jurisdicciones que tienen planes Provinciales y lo trabajan desde la Provincia, desde secundaria, más allá de que sea técnica o no técnica, pero hay otras Jurisdicciones que no, que no tienen ni planes, ni líneas, ni estrategias y deciden no presentarlo porque no privilegian invertir en esa línea.

¹⁶² Comprende el desarrollo de acciones de consejo, tutoría, orientación y complementación de actividades formativas que faciliten y restablezcan la regularidad del cursado de las diferentes trayectorias formativas.

articulação com os professores a cargo das disciplinas (chamados de par pedagógico - *pareja pedagógica*) e apresentar relatórios aos gestores (ARGENTINA, 2014c).

P: Quem são os tutores? São professores?

R: São professores escolhidos...

R1: De primeiro e segundo [ano], por escola.

R: Pela escola e a partir de terceiro, pelos estudantes. Sim, de terceiro ao sexto, neste caso, e em outras escolas, de terceiro ao quinto. Em primeiro e segundo ano, não¹⁶³ (Escola1, parágrafo 438 – 443, tradução nossa).

R: Tem que ser da escola. O ano passado, por exemplo, se tratou fundamentalmente de que fossem professores destas matérias, que não só fosse um acompanhamento desde o social ou vincular, para ajudá-lo a ingressar no trabalho grupal, o que fosse, se não também que pudéssemos acompanhar nas matérias mais específicas do curso¹⁶⁴ (Escola 1, parágrafo 446 – 450, tradução nossa).

Tem um professor que é responsável da tutoria, com hora para o aluno e hora para trabalho em equipe e trabalho com os pais¹⁶⁵ (Escola 2, parágrafo 114, tradução nossa).

Suporte... “suporte institucional”. Temos um programa muito extenso de tutores e um programa que se ocupa de ensinar de novo aos garotos com horas extras as matérias nas quais estão mal. Então, por exemplo, um estudante vai mal em matemática e tem classes extras, pagas pelo Estado, por programas do Estado, em algumas províncias que assim o decidem e nos pedem dinheiro, para que, por exemplo, se o garoto tem matemática pela manhã à tarde esteja com um professor, 3 ou 4 horas, ou 1 hora, ou 1 hora e meia, e lhe ensinam de novo nessa classe. Se chama de “apoio”¹⁶⁶ (Articulação Federal, parágrafo 89, tradução nossa).

A Resolução 680/14, do INET (ARGENTINA, 2014c), define o trabalho de apoio pedagógico e o justifica por estar relacionado explicitamente ao combate à evasão escolar no ensino secundário técnico. Visando fomentar o uso da linha apoio pedagógico e o combate à evasão escolar, a Resolução 680/14 irá apontar caminhos institucionais possíveis. Na fundamentação da resolução, destaca-se que são necessárias: “ações destinadas a promover

¹⁶³ P: ¿Quiénes son los tutores?, ¿son maestros? R: Son profes elegidos... R1: De primero y segundo, por la escuela. R: Por la escuela y a partir de tercero, por los estudiantes. Sí de tercero a sexto, en este caso, y en otras escuelas, de tercero a quinto. En primer y segundo año, no.

¹⁶⁴ R: Tienen que ser de la escuela. El año pasado, por ejemplo, se trató fundamentalmente de que fueran profes de estas materias, que no solo fuera un acompañamiento desde lo social o vincular, para ayudarlo a integrarse en el trabajo grupal, lo que fuere sino además que los pudieran acompañar en las materias más específicas de la carrera.

¹⁶⁵ Hay un docente, que está a cargo de la tutoría con hora frente a alumno y hora para trabajo en equipo y trabajo con los papás.

¹⁶⁶ Soporte... “soporte institucional”. Tenemos un programa muy extendido de tutores y un programa bastante extendido de, un programa que se ocupa de re-enseñar a los chicos, eh, con, con horas extras las materias en las que les va mal. Entonces, por ejemplo, a un estudiante le va mal en matemática... y tiene... clases extras, pagadas por el Estado, por programas del Estado, en algunas provincias que así lo deciden y nos piden dinero, para que por ejemplo, si el chico tiene matemática a la mañana a la tarde vaya con un profesor, 3 o 4 horas, o 1 hora, o 1 hora y media, y le enseñen de nuevo en esa clase. Se llama de “apoyo”.

mecanismos institucionais que favoreçam a obrigatoriedade e a universalização do nível secundário técnico, assim como atividades destinadas ao monitoramento e seguimento das trajetórias educativas¹⁶⁷ (ARGENTINA, 2014c, p. 4, tradução e grifo nosso). Declaram que após a Lei de ETP as estratégias até então implementadas, desde as iniciativas nacionais e provinciais, impactaram o aumento de ingresso de alunos na secundária, mas não necessariamente nos níveis de egressos e titulação nem de repetência e abandono, corroborando com o argumento de Fanfani (2010):

[...] aumentou o nível de ingresso nas instituições de nível secundário, mas não necessariamente os níveis de egresso e titulação. A sua vez e salvo exceções tampouco impactaram ainda, de modo esperado, a repetência e o abandono. Essa situação, que as instituições de ETP compartilham com as de nível secundário de outras modalidades, se aprofunda pelas especificidades da trajetória e a proposta curricular estruturada a partir de perfis profissionais organizados em ciclos formativos. Estas especificidades se colocam em jogo nos distintos momentos da trajetória educativa dos estudantes da ETP (na escolha e ingresso na modalidade, na escolha da especialidade e na saída e titulação) afetando a continuidade de seus estudos e incidindo negativamente nos índices de repetência e abandono¹⁶⁸ (ARGENTINA, 2014c, p. 4, tradução nossa).

O objetivo principal da linha de ação para apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem é “fortalecer os mecanismos inclusivos na escola técnica, mediante ações de apoio e acompanhamento orientadas a promover o acesso, a permanência, a continuidade e a promoção dos estudantes secundários técnicos¹⁶⁹” (ARGENTINA, 2014c, p. 5, tradução e grifo nosso). Dentre os objetivos específicos para a linha, citam-se: “Contribuir para a diminuição dos níveis de repetência e abandono escolar”; e “Promover o aumento da promoção e titulação dos estudantes¹⁷⁰” (ARGENTINA, 2014c, p. 5, tradução e grifo nosso).

¹⁶⁷ acciones destinadas a promover mecanismos institucionales que favorezcan la obligatoriedad y la universalización del nivel secundario técnico así como actividades destinadas al monitoreo y seguimiento de las trayectorias educativas.

¹⁶⁸ aumento del nivel de ingreso a las instituciones de nivel secundario pero no necesariamente en los niveles de egreso y titulación. A su vez y salvo excepciones, tampoco han impactado aún del modo esperado en la repitencia y abandono. Esta situación, que las instituciones de ETP comparten con las de nivel secundario de otras modalidades, se profundiza por las especificidades de la trayectoria y la propuesta curricular estructurada a partir de perfiles profesionales organizados en ciclos formativos. Estas especificidades se ponen en juego en los distintos momentos de la trayectoria educativa de los estudiantes de la ETP (en la elección e ingreso a la modalidad, en la elección de la especialidad, y el egreso y titulación) afectando la continuidad de sus estudios e incidiendo negativamente en los índices de repitencia y abandono.

¹⁶⁹ fortalecer los mecanismos inclusivos en la escuela técnica mediante acciones de apoyo y acompañamiento orientados a promover el acceso, permanencia, continuidad y promoción de los estudiantes secundarios técnicos.

¹⁷⁰ “Contribuir a la disminución de los niveles de repitencia y abandono escolar” ; “Promover el aumento de la promoción y titulación de los estudiantes.”

No âmbito da linha de ação para apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem, consideram-se momentos críticos da secundária técnica: a) o ingresso; b) a passagem do ciclo básico ao ciclo superior; e c) a finalização e titulação da carreira. Esses momentos críticos para o abandono da secundária técnica foram corroborados pelos depoimentos nas escolas.

E, mais ou menos, o índice maior de abandono se produz no primeiro ano, onde temos um 30% de alunos que repetem. Depois, outro impacto de abandono é no segundo ano, que é menor, porém anda por 24 a 25%, hoje em dia. Depois do segundo ano, já escolhem a especialidade. Primeiro e segundo são comuns a todas as técnicas. Em terceiro, já têm que cursar as oficinas orientadas à especialidade. Aí, se produz o último efeito do abandono, que estaria em um 18 a 19%. E já o que chega ao quarto ano formam, quarto, quinto e sexto. Demoram um pouco mais, um pouco depois, mas sempre se formam¹⁷¹ (Escola 2, parágrafo 56, tradução nossa).

Para cada momento desses são desenhadas estratégias a serem solicitadas nos planos de melhora pelas jurisdições e instituições, conforme Resolução 680/14 do INET (ARGENTINA, 2014c).

Para o momento de ingresso na secundária técnica (a), propõem-se duas estratégias. A primeira é a articulação entre o ensino primário e secundário, proporcionando informações aos alunos dos últimos anos de primária para que possam entrar para a secundária técnica cientes das características dos cursos. A segunda estratégia consiste na ambientação dos alunos que chegam, por meio de atividades extraescolares que fortaleçam o currículo do ciclo básico no que tange a formação matemática, linguagem e aprendizagem de técnicas de estudos, consideradas áreas que potencializam a comunicação e o pensamento lógico-matemático. “A entrada na escola técnica é um momento chave para os estudantes da modalidade, pela adaptação à multiplicidade de espaços curriculares e às normas institucionais próprias do nível, a que se somam exigências próprias da formação técnica¹⁷²” (ARGENTINA, 2014c, p. 6, tradução nossa). Os depoimentos dos gestores ressaltam a implantação de atividades de nivelamento na entrada dos estudantes, um público diverso na escola técnica estatal argentina, tal como na RFEPT brasileira. Ademais, assim como encontrado no caso brasileiro analisado,

¹⁷¹ Y más o menos, el índice más grande de deserción se produce en primer año, donde tenemos un 30% de alumnos que repiten. Después, otro impacto de deserción es en segundo año, que es menor, pero anda por el 24-25%, hoy en día. Después de segundo año ya eligen la especialidad. Primero y segundo son comunes a todas las técnicas, en tercero ya tienen que cursar los talleres orientados a la especialidad. Ahí se produce el último efecto de deserción, que estaríamos en un 18-19% y ya el que llega a cuarto año, se recibe, cuarto, quinto y sexto. Ratito más, ratito después, pero siempre se recibe.

¹⁷² El ingreso a la escuela técnica es un momento clave para los estudiantes de la modalidad en tanto a la adaptación a la multiplicidad de espacios curriculares y a las normas institucionales propias del nivel, se suman las exigencias propias de la formación técnica.

foram mencionadas estratégias de ambientação na chegada dos alunos e articulação com escolas do nível de ensino anterior ao médio técnico para que a opção pela modalidade e carreira seja mais informada.

Encontramos que os garotos vêm de [...] Olha, se fez um cálculo uma vez: no primeiro ano entram alunos de 18 colégios diferentes, colégios que podem ser da zona ou colégios afastados. Alguns são de província [Província de Buenos Aires], com um nível muito diferente, tratamos de nivelar, usar o primeiro mês para nivelar. Há conhecimentos básicos que os garotos não sabem. Matérias são: matemática, linguagem, inglês a última matéria que está surgindo, que eu estou detectando e já manifestei quando nos juntamos os assessores, é o desenho. O tema de ordenar medidas, isso notou-se muito¹⁷³ (Escola 3, parágrafo 73, tradução nossa).

Tem algumas províncias que começaram a trabalhar forte com o fortalecimento dos ingressantes. Então, fazem um curso de nivelación, um curso de ingreso, no qual se trabalha com matemática, língua e técnicas de estudo, e uma breve introdução ao que é uma escola técnica e quais são as modalidades de cursos e os tempos, o perfil profissional no qual vai formar¹⁷⁴ (Secundária Técnica, parágrafo 125, tradução nossa).

Costuma-se fazer o que se chama “articulação com as primarias”: nós fazemos pouco, porque articulamos com primárias de adultos. Por exemplo, em frente temos uma primária de adultos também à noite. É de adultos. Muitos garotos de lá têm vindo estudar depois conosco. Porém, as escolas que trabalham com adolescentes contam que somos desta escola, que fazemos estas coisas, os convidamos a vir visitar. O professor os leva à escola, percorrem, lhes mostra a oficina. Ou seja, essas coisas, sim, se fazem. Às vezes, temos alguma exposição. Então, convidamos a alguma primaria para que venham ver os trabalhos que se fazem na técnica. Sempre com a intenção de que venham mais alunos à técnica. Isso é o que se costuma fazer. Às vezes, é um folheto que se deixa¹⁷⁵ (Escola 1, parágrafo 497, tradução nossa)

O outro é um programa de tutorias para o aluno que entra no primeiro ano, que vem da escola secundária e se encontra meio perdido. Há um tutor que trabalha o que é metodologia de estudo, agenda, organização, os exames, o regulamento de

¹⁷³ Nos encontramos que los chicos vienen de... Mira, se hizo un cálculo la otra vez, en primer año entran de 18 colegios diferentes, colegios que pueden ser de la zona o colegios lejanos, algunos son de provincia, con un nivel muy diferente, tratamos de nivelar, usar el primer mes para nivelar. Hay conocimientos básicos que los chicos no saben. Materias son: matemática, lengua, inglés y la última materia que está apareciendo, que yo estoy detectando y ya lo manifesté cuando nos juntamos los asesores, es lo que es dibujo. El tema de ordenarse medidas, eso se ha notado muchísimo.

¹⁷⁴ Hay algunas provincias que han empezado a trabajar fuerte con, el fortalecimiento de los ingresantes. Entonces, hacen un curso de nivelación, un curso de ingreso, en el cual se trabaja con matemática, lengua y técnicas de estudio, y una breve introducción a qué es una escuela técnica, y cuáles son las modalidades de cursadas, y los tiempos, el perfil profesional en el que te vas a formar.

¹⁷⁵ Se suele hacer lo que se llama “articulación con las primarias”: nosotros lo hacemos poco, porque articulamos con primarias de adultos, por ejemplo, enfrente tenemos una primaria de adultos, también a la noche, es de adultos. Muchos chicos de allá, han venido a estudiar después con nosotros. Pero las escuelas que trabajan con adolescentes de 13 o 14 años, van a escuelas de día, quizás van a la escuela de la nena tuya, y les cuentan que somos de esta escuela, que hacemos estas cosas, los invitan a venir de visita. El maestro los lleva a la escuela, la recorren, les muestran el taller. O sea, esas cosas sí se hacen. A veces, tenemos alguna exposición, entonces invitamos a alguna primaria para que vengan a ver los trabajos que se hacen en la técnica. Siempre con la intención de que vengan más alumnos a la técnica. Eso es lo que se suele hacer. A veces es un folletito, se les deja.

convivência. Trabalha esta passagem da primária para a secundária.¹⁷⁶ (Escola2, parágrafo 124, tradução nossa).

Uma das causas associadas na resolução para considerar, dentro da secundária técnica, o momento de passagem do ciclo básico para o ciclo superior (b) como crítico de acompanhamento é que os alunos vêm do ciclo básico com matérias ainda pendentes de aprovação, acumulando conteúdos a serem revisados. Além disso, é no ciclo superior que se concentra a maioria das disciplinas específicas do ensino técnico, que têm, segundo a Resolução 680/14, do INET (ARGENTINA, 2014c), uma exigência maior, com matérias que necessitam um pensamento complexo, sendo um obstáculo do processo de ensino-aprendizado dessas matérias a desconexão teoria e prática, o que provoca o aumento da repetência e da evasão.

Ademais, a obtenção de capacidades profissionais imbricadas no processo educativo das escolas secundárias técnicas, implica a apreensão de saberes de complexidade crescente que requerem de seus estudantes uma formação sólida em espaços curriculares científico técnicos – física, química, biologia e matemática – e capacidade de vincular estes conhecimentos teóricos com as práticas pré-profissionalizantes e profissionalizantes empregadas nas diversas oficinas¹⁷⁷ (ARGENTINA, 2014c, p. 9, tradução nossa).

São pensadas, para esse momento, estratégias que têm dentre seus objetivos: diminuir a saída durante a passagem de ciclos; detectar estudantes em risco de abandono educativo; acompanhar estudantes que mudem de instituição ou modalidade; acompanhar a escolha da especialidade técnica; e dar acompanhamento extracurricular. As estratégias indicadas foram: primeiramente, o fortalecimento curricular de mudança de ciclo, que tem como destinatário o aluno de último ano do ciclo básico e primeiro do superior e se propõe a acompanhar os espaços curriculares com maior desaprovação (*mayor desaprobación*), que são matemática, física, química, biologia, desenho técnico, inglês e compreensão leitora; segundo, a estratégia denominada ‘Padrinhos/Madrinhas’ (*Padrinos/Madrinas*), que consiste no fato dos alunos dos últimos anos do ciclo básico acompanharem estudantes do ciclo superior para ajudar na escolha da especialidade e nos estudos.

¹⁷⁶ El otro es un programa de tutorías para el alumno que entra a primer año que viene a la escuela secundaria y se encuentra medio perdido. Hay un tutor que trabaja lo que es metodología de estudio, agenda, organización, los exámenes, el reglamento de convivencia. Trabaja este pasaje de la primaria a la secundaria.

¹⁷⁷ Además, la obtención de capacidades profesionales imbricadas en el proceso educativo de los secundarios técnicos, implica la aprehensión de saberes de complejidad creciente que requiere de sus estudiantes una formación sólida en espacios curriculares científico técnicos – física, química, biología y matemáticas – y capacidad de vincular estos conocimientos teóricos con las prácticas pre-profesionalizantes y profesionalizantes impartidas en los diversos talleres.

Na outra etapa, que é a mudança de ciclo, se pensaram duas estratégias: uma que é, digamos, mais social, que tem que ver com que alunos dos ciclos superiores apadrinhem, sejam padrinhos ou madrinhas dos que estão em trânsito entre um ciclo e outro. Por quê? Porque os ajuda a escolher. Veja que, eu não sei como é no Brasil, porém aqui há escolas que têm duas especialidades. Por exemplo, podem oferecer eletromecânica e construção e, de repente, ver se podem ajudar o garoto a escolher qual das especialidades lhe interessa ou que lhe dá o perfil. Porque por aí você pode entrar, viu que, às vezes acontece que um entra pensando que vai gostar disto, e, de repente, o garoto te mostra, o garoto do ciclo superior te diz: “Bom, olha você necessita tais habilidades” ou “Sua saída profissional é esta”. Então, isso é algo que se faz em forma quase como uma coisa comunitária, que é interessante como processo. Algumas instituições ou jurisdições se apresentam, outras não¹⁷⁸ (Igualdade de Oportunidades, parágrafo 14, tradução nossa).

Para a definição do terceiro momento crítico (c) nas trajetórias escolares de secundária técnica, foram consideradas as mudanças significativas nas lógicas de trabalho escolar que envolvem os últimos anos do curso técnico: “O campo da formação técnica específica é onde os estudantes encontram as maiores dificuldades, gerando-se um alto grau de desaprovação, que produz abandono e coloca em risco a finalização do curso e a titulação dos estudantes”¹⁷⁹ (ARGENTINA, 2014c, p. 11). Aqui, o combate à evasão escolar inclui estratégias que visam a promoção da finalização e titulação dos alunos dos últimos anos da secundária técnica, por meio de apoio extracurricular em matérias e práticas e de assistência, por meio da construção de momentos alternativos de estudo para a promoção da titulação entre estudantes que, tendo terminado de cursar o último ano de forma regular no ciclo letivo anterior, não titularam por deverem alguma matéria. Fica claro por essa abordagem que o momento de finalização do curso das disciplinas não é necessariamente o momento de obtenção do título, já que é comum que terminem de cursar e devam aprovações nos exames, sem serem por isso considerados evadidos. Como explicitam Mendoza e Alvarez (2015), dentre os alunos de último ano do ensino secundário técnico recenseados em 2009, 4 de cada 10 não receberam o título por deverem matérias. Isso demonstra como o problema da evasão escolar na secundária técnica

¹⁷⁸ En la otra etapa que es cambio de ciclo, se pensaron dos estrategias: una que es la de los, digamos, que es más social, que tiene que ver con que alumnos de los ciclos superiores apadrinen, sean padrinos o madrinhas de los que están en tránsito entre un ciclo y otro, ¿por qué? Porque los ayuda a elegir. Viste que, yo no sé cómo es en Brasil pero acá hay escuelas que tienen dos especialidades. Por ejemplo, pueden ofrecer electromecánica y construcción, y, de repente ver si lo pueden ayudar al pibe a elegir cuál de las, cuál de las especialidades le interesa o qué le da el perfil. Porque por ahí vos podes entrar, viste que a veces pasa que uno entra pensando que te va a gustar esto, y, de repente, el pibe te muestra, el pibe del ciclo superior, te dice: “Bueno, mira vos necesitas tales habilidades” o “Tu salida laboral es esta”. Entonces, eso es algo que se hace en forma casi como una cosa comunitaria, que es interesante como proceso. Algunas instituciones o jurisdicciones lo presentan, otras no.

¹⁷⁹ “El campo de la formación técnica específica es donde los estudiantes encuentran las mayores dificultades generándose un alto grado de desaprobación, que produce desgranamiento y pone en riesgo la finalización de la cursada y la titulación de los estudiantes.” Nota: “desgranamiento” é um termo que de significa aqueles que vão saindo durante o curso, os que abandonam ao longo do caminho, como “os grãos que saem”.

vai adquirindo nuances na Argentina que tornam comparações internacionais quantitativas em relação à temática um problema difícil de se contornar.

Outra linha de ação no âmbito do campo programático Igualdade de Oportunidades de interesse para o nosso estudo é a linha de ação “para favorecer a completude das carreiras técnicas de nível secundário, em particular para aqueles que não cumpriram todos os requisitos para titulação”¹⁸⁰ (ARGENTINA, 2012b p. 4), mas já finalizaram o período de curso das disciplinas. Nesta linha de ação, sob a coordenação do INET, destaca-se a Estratégia Federal para a Finalização dos Estudos Técnicos de Nível Secundário (*Estrategia Federal para la Finalización de Estudios Técnicos de Nivel Secundario*) - FinEsTec. A Resolução CFE 208/2013 (ARGENTINA, 2013) aprova FinEsTec e a Resolução 679/14 do INET (ARGENTINA, 2014b) estende seu arco de atuação. FinEsTec é parte do Plano de Finalização de Estudos Primários e Secundários (Plan FinES), Resolução CFE 66/08 (ARGENTINA, 2008a), financiado pelo Banco Mundial.

Ao analisarem as políticas para a escola secundária na América Latina e a vinculação com o BM e o BID, Tello e Mainardes (2014) procuram sinais de continuidade ou de ruptura com as políticas neoliberais dos anos de 1990. Para a Argentina, foram firmados com o Banco Mundial 69 projetos entre 1990 e 1999 e 67 projetos de créditos entre 2000 e 2010, representando um decréscimo de 2 projetos. Já com o BID formam 195 projetos entre 1990-2000 e 204 projetos entre 2000 e 2010, representando um acréscimo de 15 projetos. Os programas firmados na Argentina a partir de 2000 foram dirigidos, em grande parte, para a melhoria da infraestrutura, como o Programa *Conectar Igualdad* e os Planos de Melhora Institucional nas escolas secundárias, e para o Plan FinEs. Esses três programas, como descrito no Capítulo 2, atendem também o ensino secundário técnico, o último se transformando em FinEsTec.

FinEsTec contava em 2014 com 2.000 egressos e 866 escolas participantes (ARGENTINA, 2015g).

FinEsTec é uma estratégia federal desenhada para aqueles que cursaram todos os níveis educativos obrigatórios e só lhes falta aprovar alguns espaços formativos específicos da ETP para obter o título de técnico de nível secundário; em tal sentido, dá permanente acompanhamento pedagógico ao estudante nas distintas fases do processo de preparação, até realizar exames e aprovar as matérias, incorporando o papel do coordenador pedagógico comonexo entre as instituições que participam, os

¹⁸⁰ para favorecer el completamiento de carreras técnicas de nivel secundario, en particular para aquellos que no han cumplimentado todos los requisitos para la graduación.

docentes tutores, os estudantes e o referente jurisdiccional¹⁸¹ (MENDOZA; ALVAREZ, 2015, p. 24, tradução nossa).

Segundo os gestores entrevistados, FinEsTec surge a partir do SEGETP, constatado que mais de 1/3 da população que chegava ao último ano da secundária técnica não titulava (MENDOZA; ALVAREZ, 2015).

Nós tínhamos visto que daqueles egressos de 2009, que foi uma questão censitária que se fez. É dizer, se contactou a todos e se entrevistou a todos os egressos, os estudantes a ponto de formar, na realidade, no último ano da técnica. 28%, um ano e meio depois, não havia completado seus estudos técnicos. Nos parecia, claramente, um ponto, indubitavelmente, a atacar muito fortemente¹⁸² (Dirigente2, parágrafo 26, tradução nossa).

Sabemos que a maioria dos garotos que chega ao fim, no último ano, e não titula, não titula porque falta uma ou duas matérias. Aí também, implica uma ação que se está fazendo com um plano que se chama “FinEsTec” de buscá-los, de recuperá-los para o sistema, para aumentar a titulação¹⁸³ (Gestão da Informação, parágrafo 27, tradução nossa).

Para a maioria dos gestores entrevistados, é papel do Estado Nacional estabelecer linhas de ação para o combate à evasão escolar no secundário técnico e gerenciar essas linhas. Compartilha-se a gestão do programa com os entes da federação, mas controla-se na administração central a distribuição dos recursos e a apresentação dos resultados.

Quando desenhamos o programa e começamos, arrancamos com 14 províncias das 24. [...] Digo “arrancamos” com o “sim” de 14 Províncias, com o “sim” de 14 Províncias começamos. Quando chegou o momento da implementação, tínhamos 22 das 24 províncias. Províncias que durante anos não haviam trabalhado nestas linhas, porém que agora somavam a uma diretriz, e aí o papel, esse é o papel, para mim, do Estado Nacional. Não só estabelecer linhas de ação, senão gerir essas linhas. Bom, e isso foi FinEsTec¹⁸⁴ (Dirigente 2, parágrafo 28, tradução nossa).

¹⁸¹ FinEsTec es una estrategia federal diseñada para quienes cursaron todos los niveles educativos obligatorios y sólo les queda aprobar algunos espacios formativos específicos de la ETP para obtener el título de técnico de nivel secundario; en tal sentido, da permanente acompañamiento pedagógico al estudiante en las distintas fases del proceso de preparación hasta rendir y aprobar las materias, incorporando el rol de Coordinador Pedagógico como nexo entre las instituciones que participan, los Docentes Tutores, los estudiantes y el referente jurisdiccional.

¹⁸² Nosotros habíamos visto que de aquellos egresados del año 2009, que fue una indagación censal la que se hizo. Es decir, se conectó a todos y se entrevistó a todos los egresados, o los estudiantes a punto de egresar, en realidad, al último año de la técnica. El 28%, un año y medio después, no había completado sus estudios técnicos. Nos parecía, a todas luces, un punto, indudablemente, a atacar muy fuertemente.

¹⁸³ Sabemos que la mayoría de los chicos que llegan a fin de año, es el último año, y no se reciben, no se reciben porque les faltan una o dos materias. Ahí también, implica una acción que se está haciendo con un plan que se llama “FinEsTec” de buscarlos, de recuperarlos para el sistema, para aumentar la graduación.

¹⁸⁴ Cuando diseñamos el programa y empezamos, arrancamos con 14 Provincias de las 24. [...] Digo “arrancamos” con el “sí” de 14 Provincias, con el “sí” de 14 Provincias nos pusimos en marcha. Cuando llegó el momento de la implementación, teníamos 22 de las 24 Provincias. Provincias que durante años no habían trabajado en estas líneas,

Esses programas requerem de duas coisas. Primeiro, uma presença muito firme no controle da gestão que nós compartilhamos com as províncias. Nós não delegamos o controle da gestão para as províncias. No caso de FinEsTec, a assumimos de maneira compartilhada. Pedimos a cada província que designara um referente ou responsável de FinEsTec na província, e com ele tínhamos o ‘tet a tet’ contínuo. Estava claro que nós, como Estado Nacional, podíamos intervir de maneira direta. Por isso, muitos coordenadores pedagógicos às vezes tinham diálogo conosco. Esse é um ponto central. O outro ponto é, como te digo, a intensidade do programa, a perseverança. É um programa para estar muito em cima, o qual requiere assignar recursos¹⁸⁵ (Dirigente2, parágrafo 34, tradução nossa).

Também se reconhece que as políticas públicas nacionais não conseguem atingir todas as províncias da mesma forma, persistindo grande diferença entre as jurisdições e as instituições.

Em princípio, diria que é um sistema heterogêneo, com muitas diferenças, regionais e que dependem da capacidade de gestão de cada um dos Ministerios Provinciais, e da experiência e o manejo das instituições. Não é o mesmo numa escola em Jujuy que uma escola em Buenos Aires e em algum ponto, se bem se tenta a nível nacional estabelecer políticas que cheguem a todas as escolas por igual. Não. Na prática não sucede¹⁸⁶ (Secundária Técnica, parágrafo 17, tradução nossa).

FinEsTec é uma ação para favorecer a conclusão dos cursos técnicos, porém apenas para aqueles que já cumpriram os seis ou sete anos de curso da secundária técnica, mas ainda devem algum requisito acadêmico.¹⁸⁷ Essa característica foi enfatizada pelos sujeitos entrevistados durante o trabalho de campo, ressaltando que se diferenciava do Plan FinEs e de seus “desvirtuamentos”, dado que este foi considerado por alguns entrevistados como uma estratégia “facilista”. Segundo alguns entrevistados, FinEsTec também foi considerada, antes mesmo de sua efetiva implementação, uma estratégia “facilista” por alguns docentes e diretores das

pero que ahora sumaban a una directriz, y ahí el papel, ese es el papel, para mí, del Estado Nacional. No solo el establecer líneas de acción, sino gestionar esas líneas. Bueno, y eso fue FinEsTec.

¹⁸⁵ Esos programas requieren de dos cosas. Primero, una presencia muy firme en el control de la gestión que nosotros compartimos con las Provincias. Nosotros no delegamos el control de gestión a las provincias. En el caso de FinEsTec, lo asumimos de manera compartida. Le pedimos a cada provincia que designara un referente o responsable de FinEsTec en la provincia, y con él teníamos el ‘tet a tet’ continuo. Estaba claro que nosotros, como Estado Nacional, podíamos intervenir de manera directa. Por eso, muchos coordinadores pedagógicos a veces tenían diálogo con nosotros. Ese es un punto central. El otro punto es, como te digo, la intensidad del programa, la perseverancia. Es un programa para estarle muy arriba, lo cual requiere asignar recursos.

¹⁸⁶ En principio, diría que es un sistema heterogéneo, con muchas diferencias regionales, y que dependen de la capacidad de gestión de cada uno de los Ministerios Provinciales y de la experiencia y el manejo de las instituciones. No es lo mismo en una escuela en Jujuy que una escuela en Buenos Aires, y, en algún punto, si bien se intenta a nivel nacional establecer políticas que lleguen a todas las escuelas por igual. No. En la práctica no sucede.

¹⁸⁷ Não foram encontradas ações de aceleração de estudos para os que não completarem toda a jornada acadêmica, no âmbito dos cursos técnicos de nível médio, ao contrário do ensino secundário de formação geral, que apresentará alternativas desse tipo durante o período analisado (TIRAMONTI, 2009).

escolas técnicas. Citam que foi tarefa importante do INET convencer os docentes, diretores das escolas e gestores implementadores nas jurisdições da necessidade de promover iniciativas de terminalidade, no caso FinEsTec, o que levou a diferentes modelos de gestão em cada região, buscando legitimar a estratégia por meio da avaliação.

Por exemplo, nós dizíamos: “Bom, vai ser preparado [o aluno] por um tutor na matéria. O melhor é que essa mesma pessoa que o prepare, tome o exame.” Sim, porém, há jurisdições que te dizem: “Não. Os exames são feitos diante um tribunal. Essa é a normativa”. Então, no melhor dos casos, podemos fazer que o docente tutor participe do tribunal. Bem, em outras jurisdições não podem participar. Em geral, na média, são as mesas de exames. Às vezes, depende da instituição, a flexibilidade que tem e tal. Porém, tem jurisdição mais estrita que outras quanto a essas normativas e tem outras onde te dizem: “Não. Vocês o que dizem está bom, porém aqui está muito mal visto o docente tutor. Então, se em cima o vai preparar e dar a prova, não vai ser bem visto. Então, mais vale que esse docente tutor que preparou [o aluno] para o exame, que outro aplique [a prova], que corrobore que [o aluno] foi bem preparado”¹⁸⁸ (FinEsTec, parágrafo 113)

Os gestores ligados a FinEsTec nos órgãos centrais afirmam que esta é uma estratégia paliativa, que tem que acabar, na medida que a escola vai sendo mais inclusiva. Para que isso ocorra, destacam que os educadores precisam sair da sua zona de conforto para combater a evasão escolar em suas instituições, responsabilizando-se nesse processo. Caso contrário, a própria estratégia de combate à evasão escolar pode ser ressignificada como instrumento de exclusão.

Porque, além do mais, algo que sempre dissemos e o sustentamos: FinEsTec tem que desaparecer. Não podemos seguir pensando uma estratégia para aquele que não termina o secundário e que vai ficando devendo [matérias]. A escola tem que incorporar, dentro de suas estratégias e de seus docentes, estratégias para não produzir tantos devedores. Por aí sempre se pode perder algum, mas não na quantidade em que se vão perdendo¹⁸⁹ (FinEsTec, parágrafo 136, tradução nossa).

¹⁸⁸ Por ejemplo, nosotros decíamos: “Bueno, va a ser preparado por un tutor en la materia. Lo mejor es que esa misma persona que lo prepara, tome el examen.” Sí, pero, hay Jurisdicciones que te dicen: “No, los exámenes se toman ante un tribunal. Esa es la normativa”. Entonces, en el mejor de los casos, podemos hacer que el Docente tutor participe del tribunal. Bien. En otras Jurisdicciones, no, no puede participar. En general, en medía común, son las mesas de examen. A veces depende de la institución, la flexibilidad que tenes y demás... Pero, tenes Jurisdicciones más estrictas que otras en cuanto a esas normativas, y tenes otras donde te dicen: “No. Uds. lo que dicen esta bueno, pero acá esta muy mal visto el Docente tutor. Entonces, si encima lo va a preparar y le va a dar el examen, no va a ser bien visto. Entonces, más vale que ese Docente tutor que preparó en un examen, que tome en otro, que corrobore que fue bien preparado.”

¹⁸⁹ Porque, además, algo que siempre dijimos y lo sostenemos: FinEsTec tiene que desaparecer. No podemos seguir pensando una estrategia para él que no termina el secundario y que va quedando debiendo. La escuela tiene que incorporar, dentro de sus estrategias y de sus Docentes, estrategias para no producir tantos deudores. Por ahí siempre te puede quedar alguno, pero no en la cantidad que van quedando.

Então, está a questão de que as escolas geram estratégias para que os tutores tenham uma ação mais efetiva, mas que por aí não é tanto. O que acontece às vezes? Que os mesmos professores desalojam ao tutor: “Bom, trabalho com os alunos que seguem, e os que não seguem que assistam aos tutores”. E isto transfere minha responsabilidade e deixa de lado alternativas que tenho para isso. Não é fácil! É muito complexo. A inclusão é maravilhosa, porém é complexa, como somos complexas as pessoas. Então, implica um constante pensar, sair da zona de conforto¹⁹⁰ (FinEsTec, parágrafo 144, tradução nossa).

Ainda sobre FinEsTec, outra questão importante se apresenta, como levantado por um dos entrevistados: o problema de se trabalhar com programas e projetos, ao invés de políticas públicas para todos, criando trajetórias alternativas, com variada qualidade de formação e títulos considerados de menor valor no mercado de trabalho.

Sentimo-nos contentes porque acedem a ter um título de escola secundária, que, na realidade, é um título que hoje, nas universidades e nos setores trabalhistas, se olha assim, de cima para baixo, porque se lutou muito de não..., de não demonizar ou não marcar dando títulos diferentes segundo o tipo de trajetória. Isso somente serve para acalmar a consciência, porém não para resolver o tema da diversidade da qualidade no momento de egresso¹⁹¹ (Dirigente 1, parágrafo 27, tradução nossa).

Na crítica a FinEsTec, outra questão que surge é sobre até onde trabalhar com projetos para a contratação de tutores também demonstra a estratégia neoliberal de contratos, tornando precários os vínculos trabalhistas e trazendo instabilidade para o trabalho do professor. No trecho abaixo o trabalho dos tutores presentes nas iniciativas de combate à evasão escolar é interpretado diferente do trabalho do docente, por seu vínculo instável. Também é questionável se existe precarização do vínculo empregatício e diminuição da importância do combate à evasão escolar quando se trata as iniciativas para dar suporte aos estudantes como um "plus".

[...] o que é docentes em geral não é contrato. Não é contrato. Você entra e segue, não cai [o vínculo]. O contrato sim cai. Não é um “contrato”, é um trabalho estável. Então,

¹⁹⁰ Entonces esta cuestión de que las escuelas generen estrategias que los tutores, tengan un accionar más efectivo, más que por ahí no es tanta. ¿Qué pasa a veces? Que los mismos docentes desplazan al tutor: “Bueno, trabajo con los alumnos que siguen, y los que no siguen que los vean los tutores”. Y estoy desplazando mi responsabilidad y dejando de lado qué alternativas tengo para eso. ¡No es fácil! Es muy complejo. La inclusión es maravillosa, pero es compleja, como somos complejas las personas. Entonces, implica un constante pensar, salir de la zona de confort.

¹⁹¹ Nos sentimos contentes porque acceden a tener un título de escuela secundaria, que, en realidad es un título que hoy, en las universidades y en los sectores laborales, los miran así, de arriba para abajo, porque se peleó mucho de no..., de no demonizar o no marcar dando títulos diferentes según el tipo de trayectoria. Eso solamente sirve para calmar conciencia, pero no para resolver el tema de la diversidad de calidad en el momento de egreso.

há poucas coisas que são contratadas. Por exemplo, as tutorias de terceiro [ano] em diante são contratos¹⁹² (Escola1, parágrafo 483 – 485, tradução nossa).

Uma carga horária a mais, um *plus* por ser tutor¹⁹³ (Escola 2, parágrafo 173, tradução nossa)

Como resultado dos debates gerados a partir de FinEsTec, o INET construiu o marco para Avaliação de Capacidades Profissionais na Educação Técnica Profissional de Nível Secundário (*Evaluación de Capacidades Profesionales en la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario*), destinado a contribuir com os docentes deste nível e dessa modalidade de ensino com respeito aos processos de avaliação de saberes e competências profissionais (ARGENTINA, 2015d). O trabalho com competências, ainda que inicialmente criticado pela gestão do governo federal a partir de 2003 para a educação profissional, permaneceu nos programas e nas práticas da modalidade.

Em julho de 2016, o novo governo eleito no final de 2015, lançou Resolução alterando as diretrizes para os Planos de Melhora (ARGENTINA, 2016). O campo programático “Igualdade de Oportunidades” foi renomeado para “Fortalecimento da trajetória” (*Fortalecimiento de la trayectoria*). A mudança de termos utilizados retira o foco da desigualdade do sistema educativo e passa para a trajetória individual como razão do êxito ou do fracasso.

Observou-se por meio da narrativa, ainda que passível de ser foco de ações e investimentos desde a lei de ETP em 2005, por meio dos Planos de Melhora, principal forma de atuação do governo da nação na educação profissional para o período de 2005 a 2015, o acompanhamento pedagógico para o combate à evasão escolar na secundária técnica não era prioridade entre as solicitações Institucionais e Jurisdicionais. A partir de 2012, com o novo conjunto normativo, busca-se ampliar e aprofundar a atuação institucional na busca da permanência dos estudantes e do combate à evasão escolar na secundária técnica; em conformidade com a análise de Feldfeber e Gluz (2011) de que no período de governo de Cristina Kirchner investiu-se em programas voltados para garantir a educação secundária obrigatória. Porém a demanda jurisdicional e institucional por este tipo de investimento continuou menor em relação às demais linhas de ação. Alguns motivos apontados pelos entrevistados para tanto, era a baixa capacidade gestora local, tanto em termos numéricos

¹⁹² [...] lo que es docentes en general no es contrato. Vos entras y seguís. No cae. El contrato sí cae. No es un “contrato”, es un trabajo estable. Entonces, hay pocas cosas que son contratadas. Por ejemplo, las tutorías de tercero en adelante son contratos.

¹⁹³ Una carga horaria más, un plus por ser tutor.

quanto em conhecimentos específicos para construção dos Planos de Melhora. Em 2014, são indicadas estratégias específicas para combate à evasão, objetivando estimular a solicitação de recursos na linha pedagógica que inclui o combate à evasão escolar na secundária técnica. Por meio das estratégias propostas as instituições e jurisdições podem visualizar tanto o problema como as formas de atuar sobre ele. São definidos três momentos decisivos com indicação de estratégias para atuar institucionalmente sobre o problema: o ingresso, a passagem do ciclo básico ao ciclo superior e a finalização e titulação da carreira. Esses momentos críticos apontados na resolução e que também são enfatizados no discurso dos gestores centrais, encontraram eco nos gestores entrevistados localizados nas escolas; o que demonstra um discurso alinhado tanto no texto da política quanto nas compreensões das realidades educativas investigadas.

No entanto, a reiterada necessidade de estímulo e de direcionamento para o combate à evasão escolar na secundária técnica pela administração central pode estar relacionado com a baixa percepção dos agentes da instituição escolar, em especial os docentes, de se verem como responsáveis pelo problema, como argumenta Fanfani (2009) e discutido na seção 3.2.2 desta tese. O fato de citarem a necessidade constante de legitimar e monitorar a persistência dos sentidos inclusivos das estratégias para a permanência do estudante ou para trazê-lo de volta, como o caso de FinEsTec, também corrobora com as análises e Fanfani (2010): o fracasso escolar é algo esperado no ensino secundário, naturalizado, o que entra em choque com um mandato inclusivo, universalista, deste nível de ensino. Ao se estudar as políticas públicas do governo federal para o combate à evasão escolar na secundária técnica argentina, à luz da luta por seus sentidos, conclui-se que as novas indicações normativas universalistas para a secundária e expansionistas para a modalidade técnica que tiveram lugar a partir de 2005/06, entraram em choque com o mandato seletivo histórico deste nível de ensino e modalidade na Argentina - que se fez representar ora legitimado ora questionado nas entrevistas, mas sempre presente - limitando seu alcance no território.

Em síntese, percebeu-se um sentido pedagógico compartilhado nas iniciativas, uma preocupação com o sujeito educando, que remete a um Estado Educador, que traz para si a responsabilidade da educação de sua população. Em específico, sobre a secundária técnica, além de ser pensada a melhoria da qualidade de sua oferta em um contexto de retomada da produção nacional, as iniciativas encontradas entre 2003 e 2015 também carregam características inclusivas, com a determinação da obrigatoriedade desse nível de ensino e programas voltados para o combate à evasão escolar, mas ainda de forma focalizada. Mantém-se o financiamento dos organismos internacionais para as iniciativas de avaliação, de

monitoramento e de promoção da educação secundária técnica, incluído o combate à evasão escolar. Também persiste nas práticas pedagógicas ao longo dos anos estudados o trabalho com competências.

3.3 Sentidos da educação técnica de nível médio em questão: tensões entre inclusão e seleção, êxito e fracasso e relação com o mundo do trabalho.

O objetivo desta seção é ampliar as análises sobre a educação profissional e a evasão escolar no ensino médio técnico, apresentando uma visão geral das temáticas recorrentes durante as entrevistas em cada um dos casos analisados no Brasil e na Argentina. Dessa forma, permite-se, também, detalhar a apresentação e aprofundar a análise dos diferentes sentidos que permeiam o ensino médio técnico, ao se discutir a evasão escolar com os gestores entrevistados. As crenças, conflitos, contrariedades, tendências e limites ficam expressos nas diferentes falas. A análise revela o terreno da política, os interesses do Estado, as prioridades e as disputas em jogo. Não se tem a pretensão de se dizer da educação profissional para todo o país por meio das entrevistas com os gestores, mas são considerados atores-chave para se aprofundar a compreensão dos debates presentes sobre a política de educação profissional e a importância do combate à evasão escolar nessa modalidade, dado que as políticas são recontextualizadas em suas práticas.

3.3.1 Brasil

Com base na análise das entrevistas um ponto principal se apresenta: o público, em contraposição ao privado, e os entendimentos sobre o êxito escolar *versus* o fracasso escolar nesse contexto.

Na compreensão desses discursos, fez-se necessário ampliar um pouco mais o escopo inicial do trabalho, que se restringia a 2015, apresentando algumas considerações da gestão em 2016 e 2017.

Com a mudança de governo em 2016, a evasão escolar na RFEPT não saiu da pauta da gestão na SETEC/MEC. Percebe-se nos novos gestores a preocupação com o tema, em especial com suas formas de aferição, destacando o monitoramento e a avaliação como a grande questão colocada quando se fala de evasão escolar. Bons resultados devem ser premiados e resultados negativos devem ser alvo de penalização.

Então, talvez seja o momento de a gente monitorar isso aí com mais detalhes, que acho que é a grande crítica que eu faço hoje disso é que foi investido muito dinheiro, porém a gestão e o monitoramento foram deixados meio que de lado. Então, nossos indicadores são falhos, inclusive na questão da evasão, e a gente precisa de uma vez por todas melhorar os nossos sistemas de controle, ter acesso aos sistemas de gestão acadêmica, para que a gente possa fazer análises e, enfim, definir novas políticas nessa área, e ter uma real noção de como está a nossa educação profissional e tecnológica (Organização, parágrafo 27).

Eu acho que nós temos que definir alguns indicadores de desempenho dentro da Rede e premiar aqueles que estão conseguindo ter um bom desempenho. Afinal, eles têm tudo para ter um bom desempenho e, digamos assim, penalizar aqueles que não tenham (Organização, parágrafo 57).

Enfatizando os resultados obtidos no combate à evasão escolar na EPT, os gestores, tanto em 2016 como dos anos anteriores, estabelecem comparações com o sistema privado em detrimento do sistema público da RFEPT.

Eu acho que se você perguntar hoje no Brasil quem é referência de ensino técnico profissionalizante, não sei te dizer se o Estado é. Na verdade, acho que não é. Acho que talvez seja muito mais o Sistema S do que nós (Estrutura, parágrafo 49).

R1: E o Sistema S? Fica de fora? O Sistema S é um grupo muito fechado, que funciona muito bem. Os indicadores são bons. E as instituições privadas? Então, existe toda uma legislação que rege cada um desses sistemas (Política II, parágrafo 169).

Gestores entrevistados presentes a partir de 2016 e do governo que vigorou entre 2003 e 2015 consideram a forma de contratação de professores da RFEPT, que garante estabilidade, um ponto em desvantagem no combate à evasão escolar, quando comparado com o modelo do Sistema S.

É possível perceber que o Sistema S, tem uma maior facilidade na questão de recursos orçamentários, na questão de contratação de pessoal. Por exemplo, se eu tenho um professor que não se enquadra no perfil, “Saudações!”. No serviço público, não. A gente tem que trabalhar aquela criatura enviada de Deus. A gente não consegue, muitas vezes, ter sucesso nesse trabalho que a gente faz. Às vezes... E aí, o que você faz com o servidor que passa num concurso, quando ele começa a atuar numa sala de aula, ele não tem condições de dar aula, não tem condições de tratar com o aluno? O que você faz com esse servidor? No Sistema S e na rede privada, não, ou você se adequa, ou tchau. Então, eu acho que isso é um entrave desfavorável para nós. É algo que a gente ainda tem que avançar. Eu não sei nem de que forma, porque, como é algo do ser humano, como é que você transforma uma pessoa, se você não tem o poder de fazer ela renascer, não é. Se é perfil, se é *feeling*, se é uma questão mais subjetiva da pessoa? Então, isso interfere na qualidade do nosso ensino (RH, parágrafo 201).

Para se compreender melhor a contraposição realizada por entrevistados entre o Sistema S, um sistema privado de educação profissional, e a RFEPT, uma rede pública, para se falar de melhores resultados no combate à evasão escolar, buscou-se entrevistar dirigente do SENAI,

integrante importante do Sistema S. Constatou-se que a evasão escolar tem indicadores oficiais menores, mas seu cálculo também é diferente e há várias possibilidades de reingresso dos estudantes.

A gente tem, independente de PRONATEC, a gente tem esses processos no nosso glossário, tá? O primeiro ponto é: nós chamamos evadido para o SENAI é aquele que formaliza a sua saída. Ele foi na secretaria e falou: “Eu estou saindo do curso”, tá? PRONATEC tem outros conceitos, mas que tem, tem razão, porque o PRONATEC, o foco dele era política pública e controle financeiro. Então, tem que ter outras segmentações. Eu acho totalmente natural, tá? Tem aquele aluno que a gente vai acompanhando e ele falta mais de 25% do que está previsto para o semestre. E aí, vai, procura o aluno. O aluno, mesmo não formalizando, ele confirma que não quer mais estudar. Então, a cada semestre a gente faz esse registro, tá? O que nós trabalhamos, principalmente curso técnico, é evitar com que ele abandone, sabe, não vá lá formalizar. O ideal é que vá e tenha o processo de trancamento, né? Nosso papel de tentar ajudar, né? Quando a gente tem itinerário formativo, isso eu acho que ajuda muito, às vezes, ele fez dois semestres, ele já tem uma qualificação. Então, se está com dificuldade financeira, a gente fala: “Poxa! Eu não consigo te dar o diploma de curso técnico, mas eu te dou um certificado de qualificação técnica. Isso vai te ajudar a arranjar um emprego. Eu sei que hoje você não consegue estar pagando. Poxa! Começa a trabalhar, e aí você entra contraturno, você vem à noite”.

P: E pode retornar?

R: Pode retornar, pode retornar!

P: Tem um prazo para retornar?

R: Tem. Depende da escola. Tem, mas esse prazo não é pequeno, não é pequeno, sabe. Eu te diria assim, dois anos, sem problema. Assim, tem escola que vai até cinco anos, tá? Mas isso tem autonomia da escola (Dirigente Sistema S, parágrafo 103 - 107).

São diferentes percepções sobre o que é o evadido, gerando um primeiro problema para comparações. No caso do Senai, há possibilidade de retorno em até cinco anos sem que o aluno seja considerado evadido, segundo a instituição de ensino. Cita-se nas entrevistas que o Sistema S tem baixa evasão, mas comparando o quê? Leva-se em conta o esforço de quatro anos em um técnico integral *versus* um ano e meio de um técnico concomitante, a oferta mais comum no ensino médio técnico do Sistema S? Leva-se em consideração a carga horária envolvida? Leva-se em conta a “margem extra” para a conclusão, dada pelas várias possibilidades de retorno? Os formatos dos cursos com distintas possibilidades de trajetórias escolares na RFEPT e no Sistema S, a primeira por turma, e a outra por módulos, acabam influenciando os números relativos à evasão escolar. A forma como o número é tratado e como os cursos estão organizados gera indicadores diferentes para a evasão escolar. Como a RFEPT trabalha com um modelo de curso médio técnico em três ou quatro anos e prioritariamente integrado, no formato de turmas, tem-se um retrato diferente. Logo, a RFEPT tem desistências que ficam registradas, evidentes ao longo desse período. Num outro modelo de curso que não trabalha com disciplinas

semestrais ou anuais e em que se podem ter entradas ao longo do percurso, não se pode contar a evasão escolar¹⁹⁴ da mesma forma.

O dirigente do Sistema S entrevistado aponta que o Pronatec aumentou os níveis de evasão no SENAI porque trouxe um outro público, com maiores carências. Os alunos viam a educação como forma de assistência proporcionada pelo Estado, e não pela formação, em conformidade com Miranda e Corica (2014), que apontam a educação como forma de refúgio das populações mais vulneráveis em busca de maiores garantias sociais. O entrevistado deixa claro que a preocupação do SENAI é com a formação profissional, e não com a desigualdade, que leva à evasão escolar do educando, associada a questões sociais e individuais. Na visão do gestor, para se contornar a evasão escolar, dever-se-ia ter maior apoio do Estado, articulando o SENAI a seus aparelhos sociais. A evasão escolar é um problema de Estado, e não do SENAI, que forma para o setor produtivo. Para o entrevistado o negócio do SENAI é dar a formação demandada pelo mercado, sendo a educação profissional uma mercadoria e os alunos os clientes que devem estar aptos a pagar pelo serviço, com recursos próprios ou subsídio do governo, sem gerarem novos custos para a empresa educativa.

E com o Pronatec aumentou, porque tinha aluno que fazia o curso por questões financeiras, que buscava o lanche, o transporte... Não entendia a educação profissional. Aí ele acabava tendo uma evasão, ou um abandono ou uma reprovação, não é? (Dirigente Sistema S, parágrafo 87)

Outro ponto que eu acho que pode melhorar como política pública pensando em Pronatec é que [...], a gente é uma instituição de educação profissional. É óbvio que a gente se preocupa aí na permanência e no êxito, é óbvio, e a gente foca isso, mas existem públicos de vulnerabilidade, principalmente em política pública, que acaba exigindo um esforço maior, e que parcerias, como, por exemplo, aconteceu com o Centro de Referência de Assistência Social, os CRAS, sabe? Quando isso funcionava, mesmo os CRAS priorizando a formação inicial, porque quem cuidava do ensino médio técnico eram as secretarias de educação, mas quando isso funcionava bem, a escola do aluno concomitante com o SENAI, eles trabalhavam junto, nossa orientação profissional, nossa parte pedagógica, junto com a escola. Ah! Esse era o modelo ideal! Que tinha lugares que funcionavam perfeitamente. Tinha lugares que, por questões políticas, não queriam! Esse é um ponto que tem que ser destacado. Agora, não pode pensar em política pública que vai atingir pessoas com a vulnerabilidade maior, que não está errado, não está errado, mas precisa de parceria. Não tem porque o SENAI se preparar com a assistente social para poder fazer a inclusão social dessa pessoa, porque amanhã não tem! Não é o papel do SENAI. O negócio do SENAI é formar o profissional de acordo com o perfil que o setor produtivo identifique. E a gente, te falei já, a gente constrói o perfil profissional junto e avalia junto [com o setor produtivo]. (Dirigente Sistema S, parágrafo 91).

¹⁹⁴ Na busca por maiores detalhes, consultou-se o Glossário Educacional do SENAC, onde “aluno evadido” é: “Aluno matriculado e que tenha assistido a pelo menos uma aula do curso, ou realizado uma atividade, no caso da Educação a Distância e abandonado o curso” (SENAC, 2010, p. 7). No entanto, não foi encontrada no documento definição para o que configuraria o abandono de curso.

O alinhamento entre o setor público e o privado no que tange às políticas para a educação profissional no Brasil é uma construção que se viu plasmada no Estado desde os anos de 1930 (DORE, 1983). Essa questão do privado e do público na EPT se apresenta com diferentes nuances nos discursos dos gestores entrevistados. No âmbito do Pronatec, alguns defendem que se precisa do privado e do Estado para ofertar toda formação profissional necessária ao País. Para alcançar esse fim, as divisões e distinções entre o público e o privado se esfumaçam.

O Pronatec, é a mesma coisa, eu acho que ele tinha uma lógica muito interessante, que era de fazer essa articulação, de fazer essa costura com os cadastros do Bolsa Família, com os cadastros do pessoal do seguro desemprego... Ele tinha todo esse desenho, que era uma demanda muito antiga dos sindicatos, dos movimentos dos trabalhadores, porque estava muito pulverizado na esplanada inteira. Você tinha curso de qualificação financiado pelo ministério tal, curso de qualificação financiado pelo outro. E, quando ele propõe isso [essa articulação], ele propõe uma racionalidade espetacular. Só que a disfunção dele, que era o financiamento de instituições privadas para oferta, já que a capacidade instalada do Estado, Estado brasileiro, a capacidade instalada dele não dava conta de responder. Então, acaba que precisa recorrer a outras, a outras formas, né? E ele recorre à iniciativa privada. E aí se cria uma disfunção, porque começa a incentivar a iniciativa privada com dinheiro público (Política I, parágrafo 56).

Mais recentemente, essas instituições, em função da própria realidade do Pronatec, começaram a conversar [...] Vejo isso como uma necessidade para que se possa falar da realidade da educação profissional brasileira. Do contrário, você sempre terá que fazer recortes entre a educação profissional brasileira pública e a educação profissional brasileira, eu diria, não pública. Não vou dizer necessariamente privada (Dirigente, parágrafo 12).

A gente tem que fazer um corte do que a gente chama de “rede privada”. Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) tem uma legislação própria. Eles fazem parte do sistema federal, embora não sejam instituições públicas. Então, por exemplo, essa ação de acordo e gratuidade, não há investimento nela, mas as matrículas que são geradas com acordo com o MEC são contabilizadas. Então, há um aporte do sistema para isso. Dessas ações desenvolvidas, a gente pode separar a Rede e-Tec. Até 2014, ela atendia exclusivamente as redes públicas federal e estaduais. Não atendia o Sistema S. Passou a ser atendida em meados de 2015. O Brasil Profissionalizado é exclusivamente das redes estaduais. O Pronatec, Bolsa Formação, que eu disse que era o majoritário, ele trabalhava com as Rede Federal, redes estaduais, fundações municipais e com o Sistema S também. Então, se a gente chamar o Sistema S de rede privada, existe uma quantidade de matrículas muito grande nessas redes. Privada, privada, quer dizer, o financiamento de vagas em instituições que não obedeçam ao artigo 240 [da Constituição Federal], seria, mais ou menos, cinco por cento das matrículas do Pronatec (Pronatec, parágrafo 35).

A própria Rede Federal está em movimento... Por exemplo, o MEC de hoje aponta num modelo de gestão que leva a um modelo mais próximo do SENAI. Ele tende a difundir um modelo pedagógico e conceitual mais próximo daquele que o SENAI pratica hoje (Planejamento/ Plano de Ação, parágrafo 47).

Eu acho que o Pronatec aproximou muito as redes públicas das redes privadas. E aí, levando em consideração que o Sistema S fazia parte do sistema federal de ensino, que o Sistema S entra como rede privada nessa conta, aproximou muito, aproximou muito. As redes, hoje, se enxergam mutuamente (Planejamento/ Plano de Ação, parágrafo 77).

Para além do Sistema S, um dos entrevistados destaca o interesse do mercado educativo internacional na educação profissional e aponta o risco que as ações fomentadas pelo Pronatec representam para a oferta pública.

Tem um fenômeno que a gente precisa ficar atento a ele, que o é seguinte: na medida em que se assinala, do ponto de vista pelo menos de política pública para fortalecimento dos sistemas privados de educação e aí o Sisutec, que era uma iniciativa do Pronatec, colocou esse doce na boca das grandes corporações de ensino no Brasil, que é o seguinte: eu tenho um curso de Engenharia Mecânica numa escola, numa instituição, numa universidade privada que ocupa os laboratórios e os docentes e as salas de aula apenas em tempo parcial. O tempo ocioso desses laboratórios, salas de aula e docentes pode ser utilizado para oferta de curso técnico. Curso técnico de quê? De Mecânica, já que o curso é de Engenharia Mecânica. Essa lógica, que norteou o governo a propor o Sisutec para entrada das redes privadas e, com isso, elevar o número de matrículas em cursos técnicos do Pronatec, do programa, colocou um doce na boca das grandes corporações com muito potencial de investimento. Grupos do nível da Kroton, da Maurício de Nassau, gente grande, que tem ações na bolsa de valores e que enxergou aqui um filão de mercado educacional, que pode, num governo que aponte na direção de investimento no fortalecimento das redes privadas, criar aí uma dinâmica muito diferente dessa polaridade que existe entre Rede Federal e Sistema S, entendeu? Pode comer por fora, e aí ganhar o mercado e se fortalecer com a educação técnica, com recurso público, obviamente, mas também com cursos pagos e, nessa linha, os grandes grupos privados de educação. E aí, eles não participam de debate, percebe? Esses caras não conversam, não querem sentar com a Rede Federal, não querem sentar com o SENAI. Eles querem faturar. Então, é uma lógica um pouco perversa. Tem que estar atento a isso (Planejamento/ Plano de Ação, parágrafo 77).

Com o aumento do financiamento público para a oferta privada, uma oferta pública de educação profissional em rede própria estaria em xeque. Dois gestores, um relacionado ao Pronatec e outro membro do novo governo, apontam que a responsabilidade de oferta de educação profissional pelo Estado, em rede própria, seria apenas para quem não tem acesso: um Estado menor, atuando de forma focalizada.

Mas o meu papel não é ser o ofertante; é ser o determinante de quais são as carências, as demandas, fazer interlocução com a empresa, fazer interlocução com a sociedade, que é um efeito muito forte. (Pronatec, parágrafo 79)

Para mim, o Estado deveria ser o principal fator. Nós deveríamos ser referência. Por referência não entenda maior presença. Acho que a presença poderia ser menor, de repente. Acho que a nossa presença se faz por alguns fatores. Por exemplo, social, garantir o acesso a pessoas que estão em regiões afastadas, a pessoas de menores condições sociais. Então, nesse sentido, o papel de ofertar do Estado é essencial. Mas muito mais importante que isso no nível que nós pretendemos chegar é no papel de definir as diretrizes, é de ser o principal interlocutor entre o mundo do trabalho e o ensino. Nós precisamos ser a ponte entre uma coisa e outra. Nós precisamos mostrar os melhores caminhos. Então, acho que esses dois são os principais papéis do Estado: ofertar principalmente àqueles que têm alguma dificuldade social para ter acesso a isso; e corrigir distorções. Acho que um papel do Estado é corrigir distorções para não pode deixar tudo na mão do Governo do Estado, na mão do Sistema S. Tem que ter um ator que garanta a inclusão de todos, e acho que aí é o Estado (Estrutura, parágrafo 49).

São discursos também representativos da disputa por recursos públicos, nos quais reeditam-se instruções do Banco Mundial dos anos de 1990, como o autofinanciamento das instituições educativas de formação profissional.

Não necessariamente ampliação do orçamento. Eu acho que o orçamento que existe hoje é um bom orçamento, e o que a gente precisa é gerir. A gente precisa ser bom gestor, para otimizar esse orçamento, diminuir a nossa perda de orçamento, conseguir executar todo o orçamento que a gente tem e, por que não, começar a pensar na geração de receita própria. A gente tem várias ferramentas que podem ser utilizadas, como fundação de apoio, *endowment fund*, doações e parcerias com o setor privado, o que o Sistema S faz muito bem, por motivos óbvios. Então, tem muita coisa a ser feita ainda dentro da Rede, muitas barreiras ideológicas que precisam ser quebradas, mas que a gente vê que dá certo no mundo todo e aqui tem tudo para dar certo também. Basta que a gente comece a implantar isso e que os resultados comecem a aparecer, que a causa vai ser abraçada sem dúvida (Organização, parágrafo 45).

Na disputa por recursos e por sentidos para a política de EPT no Governo Federal, imprime-se um discurso negativo de que a educação pública não está alinhada ao mundo produtivo. Para alguns dos gestores entrevistados, o mesmo mercado produtivo que tem interesse nos recursos públicos é que deve pautar e avaliar a qualidade da educação pública.

O Estado precisa quebrar essa barreira entre as universidades e os Institutos e o mundo do trabalho e as empresas. O Estado é a principal ponte nisso daí. Na inovação isso é ainda mais essencial, porque hoje no Brasil a que tem retorno de propriedade intelectual, de royalties é Campinas, que gera uns duzentos mil reais mais ou menos, quando a gente tem universidades lá fora, na Bélgica, por exemplo, milhões, universidades que são financiadas cem por cento por capital externo, hospitais universitários que são cem por cento bancados pelas empresas de equipamentos, por uma Siemens, por uma Philips. Equipam os hospitais. A IBM dando computadores a universidades. Por quê? Porque elas estão dando ali estrutura. Essa cultura não existe no Brasil. Existem algumas iniciativas pontuais. Pernambuco, por exemplo, tem um polo de tecnologia da informação muito forte. Na universidade de Pernambuco, existem prédios dentro dela que você só entra com cartão. São prédios construídos pela iniciativa privada. Existem prédios da Motorola, tem um laboratório da BlackBerry, Microsoft... Todas elas têm instalações dentro da universidade, bancadas por elas. Os alunos ali têm equipamentos bancados por eles, por essas instituições, por essas empresas. Mas isso são casos pontuais no Brasil. Existe em Campinas, existe ali no Pernambuco, existe em Minas Gerais, mas são pontuais. A gente tem institutos que têm parceria com a Cemig, em Minas que desenvolvem indústrias fotovoltaicas. Mas, são casos pontuais. Então, para mim, o Estado precisa ser o principal ator de ligação entre uma coisa com a outra, o principal incentivador, criando regulamentação, criando leis, diretrizes, abreviando burocracia, no sentido de diminuir o *gap*. Na verdade, é um fosso que existe entre os dois mundos. Para mim, quem tem que construir a ponte e fechar o fosso é o Estado (Estrutura, parágrafo 115).

Não adianta a gente fechar os olhos e os ouvidos e achar que só porque o pessoal que está na ponta é professor e estudou para ensinar que a gente não precisa ver a demanda de quem está lá na ponta ralando e que está também se arriscando. Querendo ou não, para mim, o maior trabalho social que existe é você abrir uma empresa e, a partir daí você dar trabalho, dar, enfim, toda a condição necessária da pessoa se desenvolver

como ser humano. (...) A gente tem empresário, a gente tem alunos aqui do outro lado. O que a gente precisa é ouvir a demanda dos empresários, adaptá-las para os nossos ambientes (Organização, parágrafo 75).

Nesse último trecho, para o entrevistado, dignificar o cidadão é “dar uma renda”. Assim, o empresário faz o maior trabalho social, que é “dar o emprego”. Essa visão volta a negar a luta de classe ao se falar do mundo do trabalho e representa uma manobra discursiva em contra ao público.

Não havendo distinção entre o público e o privado, estando os fins da educação profissional ligados apenas à produção de mão de obra, prevalece a qualidade da educação profissional ofertada como norte, mas sem se questionar sobre que qualidade se está buscando; o que está conectado com o sentido da educação profissional ofertada.

O Brasil, ele sempre conseguiu lidar, desde a sua primeira Constituição, das discussões que houve no início do século ainda e no período da escola nova, [com] essa discussão em relação a público e privado. É uma questão vencida. Eu acho que esse não é um ponto que atrapalhe ou que ajude o Brasil. Acho que as decisões de governos com visões mais voltadas para a dimensão neoliberal ou mais voltada para uma dimensão social, sempre foi levando as discussões para “onde as políticas públicas devem investir os recursos públicos”. Acho que a questão central está no fator “qualidade”. Nós não podemos admitir é que não se tenha qualidade, quer seja num recurso que é investido para uma instituição pública, quer seja no recurso que está sendo tratado, seja das famílias, seja com subsídio governamental, na instituição privada. (Dirigente, parágrafo 6).

As disputas pelos sentidos da educação profissional e da evasão escolar se atualizam em um Estado marcado pelos interesses privados em detrimento do público, sustentando uma estrutura dual de formação, que visa à manutenção das desigualdades sociais no âmbito da estrutura capitalista, afastando as classes trabalhadoras da formação destinada a dirigentes, como discutido teórica e historicamente nos **capítulos 1 e 2** desta tese.

Na sequência do debate, o extrato a seguir exemplifica a dualidade nas concepções de política pública no Brasil, contrapondo a necessária formação de técnicos para o desenvolvimento produtivo nacional *versus* a formação de “pensadores” universitários.

Agora, se a gente partir do pressuposto de que são números absolutos independentes dos impactos, dos objetivos da educação profissional, a evasão, a gente tem que ter uma linha de combate à evasão, mas ela perpassa a questão educacional. Infelizmente, no nosso País é cultural disseminar que o ensino superior é a saída para uma melhor e maior qualidade de vida. O Brasil hoje não precisa de pensadores universitários em massa; ele precisa de técnicos (Bolsa Formação, parágrafo 2).

Dizer que o Brasil precisa mais de técnicos do que de universitários, numa contraposição entre mãos e mente, entre prática e teoria, entre dirigidos e dirigentes, e, ao mesmo tempo,

afirmar que o brasileiro não busca o ensino médio técnico por simples preconceito; é reconhecer as diferenças sociais entre os que cursam um ou outro nível de ensino, mas também naturalizá-las, desconsiderando a marca social da formação técnica de nível médio, ligada à reprodução da condição social. É como se o desejo das massas por formação superior, dirigente, fosse negativamente visto como falta de vocação para ser subalterno, o que só é possível de se pensar em um Estado que se pauta pela manutenção de suas elites.

Hoje, a gente considera que o caminho mais rápido para o desenvolvimento do Brasil. Em alguns países, o ensino técnico é até mais procurado do que o ensino superior, porque, na verdade, se você pensar do ponto de vista do setor produtivo, a demanda é muito maior pelo técnico do que pelo superior. E eu acho que no Brasil ainda é um pouco menosprezado o papel do técnico, não no ponto de vista do Governo, no ponto de vista da sociedade. Acho que a gente ainda está em um viés muito de pensar que a educação superior... Se a gente ver nossas famílias, os pais e as mães, eles pensam assim: “Não. Meu filho vai para a Universidade”. Em questão de ambição pessoal, a nossa sociedade ainda é muito voltada para o ensino superior, quando, na verdade, hoje o que a gente tem é uma defasagem de técnicos no setor produtivo. Então, hoje, nós aqui no Brasil, a gente enxerga que o caminho nesse momento é de investir no ensino técnico. A gente acredita que esse caminho é até mais importante nesse momento do que o ensino superior (Estrutura, parágrafo 23).

Porque o olhar, até então, era sempre para a Academia, que é extremamente importante, mas são papéis distintos. Uma comparação que a gente sempre escuta na Setec é assim: Quantos engenheiros o Brasil precisa e quantos técnicos o Brasil precisa? Na verdade, não só o Brasil, mas o mundo inteiro. Então, se nós tivéssemos cem por cento da população com Engenharia, que, por um lado, é muito bom, mas e a prática, quem vai desenvolver? (Sistemas Informativos, parágrafo 40).

Porque o desafio que nós temos, o maior desafio que nós temos é vencer a cultura de resistência ao ensino técnico, porque está no imaginário do cidadão brasileiro de que o ensino superior é o norte, enquanto que o ensino técnico também emancipa do ponto de vista profissional. (Planejamento/ Plano de Ação, parágrafo 83).

Ressalta-se que a nova reforma do ensino médio, apresentada em 2017, pode ser interpretada como uma busca por afastar a população do ensino superior, reeditando velhas fórmulas (DORE, 1983) para se manter a dualidade da organização do ensino brasileiro alinhado a um discurso de desenvolvimento da nação por meio do fomento à produção nacional.

A gente vê que é cultura, é um passo a ser vencido. É muito claro que existe isso, essa ambição pelo superior. A gente nota muito isso. Com a reforma no ensino médio, com esse foco que a gente está tendo muito grande no ensino médio, a gente pretende minimizar isso, porque, o aluno que, já desde o ensino médio, desde ali do colégio, ele já está tendo um contato com esse mundo do profissional e tecnológico, ele tende a ter uma atração maior por isso, ele tende a perceber mais o valor disso em um período que ele não está tendendo a sair porque aquilo ali está fazendo parte do currículo dele (Estrutura, parágrafo 41).

O discurso sobre evasão escolar entre os gestores surge nesse contexto de embate de forças sobre o sentido e a necessidade da educação profissional de oferta pública e privada. Evasão escolar se torna sinônimo de *fracasso da instituição escolar*, que, por sua vez, tem seu antônimo no termo *êxito*, e o êxito da trajetória escolar dos estudantes é entendido como representativo de uma instituição de sucesso, uma rede de sucesso. O uso do sentido do êxito para as instituições privadas e do fracasso para as públicas ao se falar de evasão escolar justificam, nos discursos sobre as políticas públicas, os investimentos do Estado em uma ou outra rede. Esse jogo entre sinônimos e antônimos foi encontrado nas entrevistas, às vezes de forma contraditória.

Discursos levantados por gestores ligados à ação do Pronatec enfatizam que o êxito da política de EPT, em contraposição ao tema da evasão escolar, relaciona-se à qualificação que leva à inserção no mundo produtivo. Por outro lado, quando aplicado à RFEPT, no âmbito da gestão central, a evasão escolar é associada ao fracasso da instituição escolar como demonstrado na **seção 3.1** deste **capítulo 3**, ao se dar ênfase ao quantitativo da evasão e não a entender quando e por quê evadem.

[...] os anos de experiência de execução do Pronatec me trouxeram uma visão muito clara a respeito da evasão na educação profissional: O que seria? Qual o parâmetro que a gente utiliza hoje para medir a evasão na educação profissional: Número de concluintes *versus* número de ingressantes? Quantos concluintes existem em razão dos ingressantes? Seria um número absoluto completamente perigoso para a educação profissional, porque, diferente da propedêutica do ensino regular, aquele ensino tradicional, a educação profissional ela te traz um conhecimento técnico aplicável de imediato. Então, nosso aluno, se ele participou da primeira aula, da segunda aula, da terceira aula, os conhecimentos técnicos adquiridos, eles vão ter aplicabilidade imediata e para o resto da vida. Então, esse aluno, necessariamente, mesmo que ele tenha participado de três dias de aula, ele pode ser absorvido pelo mundo do trabalho e renda e desistir do curso porque aquela parte que ele já cursou já lhe foi suficiente, e ele de repente, ou por uma questão de horário, ou por uma questão de não compatibilizar mais com a oferta do curso, ele desiste do curso em razão do emprego. E isso é evasão pra gente? Talvez não seja, porque o conhecimento técnico, que é a razão da oferta do curso, foi passado e possibilitou a esse aluno ingressar no mundo do trabalho e renda (Bolsa Formação, parágrafo 2).

As questões qualitativas, elas são muito determinantes nisso. Então, um curso técnico, por exemplo, onde os módulos de um curso técnico eles são feitos de maneira que o aluno consiga uma certificação intermediária de um curso FIC (Formação Inicial Continuada), de uma carga horária pequena. Então, esse aluno, ao longo da sua trajetória de estudos num curso técnico, ele já se forma profissional em várias áreas do mesmo eixo, e isso não impediria esse aluno de arrumar um emprego no meio do curso e abandonar o curso técnico. Para o curso técnico ele seria um evadido, se a gente fosse tratar ele como um número absoluto, mas para o mundo do trabalho e renda e a finalidade da educação profissional, que é preparar esse cidadão para o trabalho e renda, essa evasão não pode ser considerada, porque o objeto da educação profissional foi atendido: a inserção no mundo trabalho e renda (Bolsa Formação, parágrafo 2).

Se hoje, como gestor [...], você me perguntar: “A evasão da formação profissional é alta?”. Eu te digo: “É zero”. Aí você me pergunta: “Por quê?” - ‘Porque todo o conhecimento técnico adquirido é aplicável de imediato’. Então, meu objetivo de educação profissional foi atingido. Eu preparei o cidadão para uma formação profissional. Essa formação pode não ter sido completa, mas o conhecimento adquirido é aplicável de imediato. É diferente da propedêutica que eu tenho que passar por etapas de avaliação. (Bolsa Formação, parágrafo 4)

O êxito acadêmico, da instituição escolar e da RFEPT é trazido por entrevistados em relação ao tema da evasão escolar, conectado a um discurso de que o aluno pode ter largado o curso porque entrou para o ensino superior, via ENEM. “Sendo assim, ele não é um aluno evadido”, não é um “fracasso escolar” ou um “fracasso da instituição” ou “fracasso do sistema de ensino”. Representa, sim, um “sucesso escolar”, o “êxito escolar”, signo da boa qualidade da formação dada pela RFEPT. Um discurso de sucesso, impetrado principalmente por aqueles gestores que estão ou estiveram na prática docente da instituição escolar, o que se relaciona a uma identidade histórica de rede federal de educação profissional e também, como argumenta Fanfani (2009), ao fato da maioria dos agentes escolares terem dificuldade em reconhecer a eficácia dos fatores escolares na produção do abandono.

[...] mas a nossa iniciativa era um pouco por se preocupar mesmo, que a gente entrava com uma turma de 40 alunos no curso técnico e formava-se 4 ou 5. [...] Quando eu digo formar, é ele tirar o diploma, porque tem muitos alunos que vão até o quarto ano, mas não emite o diploma. Então, não houve evasão. Ele não emitiu o diploma. Fez o ENEM, foi embora e pronto. E ficou lá, não terminou, não fez estágio, não fez isso, aquilo. Então, evade, é considerado evadido, porque não teve o diploma emitido (Regulação, parágrafo 132).

Aqueles alunos que saem pelo ENEM, na verdade, ele é aluno que cursa, principalmente, o integrado [...] A qualidade do ensino na rede federal [...] não tem discussão. Os dados do ENEM apresentam que é uma rede de qualidade, que apresenta um ensino para o aluno capaz de parer o aluno público com o aluno da rede privada. Então, a qualidade é indiscutível (Comissão Permanente de Permanência e Êxito / Sistemas, parágrafo 137).

É inegável que os Institutos Federais são a elite educacional brasileira. Isso não é a questão de falsa modéstia ou de dizer vaidade; é uma questão de reconhecimento nacional e internacional. Os exames do ENEM, os exames do PISA, embora eu não concorde com a forma como eles apresentam os resultados, eu acho que são indicadores deste reconhecimento. A forma como os nossos alunos, os nossos egressos se colocam no mundo do trabalho é uma forma de... Se você comparar dois meninos que saíram da mesma escola no fundamental, da mesma creche, e ingressaram juntos aqui, foram juntos para graduação, você vê que a carreira dele é similar. Agora, você pega dois que tiveram a mesma trajetória até o fundamental, aí um vem pra cá, o outro vai pra uma escola convencional. A trajetória com raras exceções, é diferenciada. Aqui o aluno tem oportunidade de entender o papel da educação e de construir carreira (Reitor, parágrafo 33).

Nesta seção, foram apresentadas duas visões distintas sobre o significado da evasão escolar na educação profissional presentes no discurso dos gestores: uma positiva, ligada à inserção no mercado produtivo, à ascensão à níveis superiores de ensino e à atuação da iniciativa privada; e outra negativa, ligada à formação ofertada pela rede pública de ensino considerada desconectada do mundo produtivo. Ambos os posicionamentos, presentes nos discursos dos gestores das políticas públicas de educação profissional no Brasil, demonstram como o Estado e a escola podem ser campos de batalhas na luta pela direção das políticas e seus sentidos.

3.3.2 *Argentina*

No conjunto das entrevistas sobre a evasão escolar na educação secundária técnica, tem-se lugar a discussão sobre o caráter da educação pública na modalidade educação profissional, historicamente destinada à população mais pobre, ligada à formação de mão de obra trabalhadora, e que, com a obrigatoriedade do ensino secundário, passa a albergar novos sujeitos educativos. Por isso, novas políticas públicas para o combate à evasão escolar são pensadas e implementadas nas escolas, mas ainda no formato de programas e projetos de difícil institucionalização e ação focalizada. Assim, no caso argentino, os entrevistados também avaliam as políticas implementadas como campo de lutas, colocando em xeque os sentidos da escola técnica secundária, incluindo sua função social seletiva para níveis superiores de ensino, e a inserção no mercado de trabalho. Outro tema que surge, no contexto de correlação de forças, é a relação entre formação profissional e produção. O governo nacional entre 2003 e 2015 aposta na formação curricular para secundária técnica que integra teoria e prática, com o retorno das oficinas, o financiamento de equipamentos, etc. Porém, isso não significou na prática uma formação que se desvincula da formação por competências, como defendida nos discursos dos gestores do período. Percebe-se entre 2003 e 2016 a ênfase no trabalho com competências alinhados aos anseios produtivos do país e na avaliação educativa como mecanismos de gestão das políticas em educação profissional. Nesse sentido, como avaliadores da qualidade da educação ofertada, entram os setores privados de produção e os pais e estudantes entendidos como clientes.

Como ressaltam os entrevistados e como afirma Otero (2011), a escola técnica argentina historicamente foi pensada para atender às camadas populares, desde sua fundação.

A [...] origem [das] primeiras escolas técnicas [da Argentina data] de 1920, aproximadamente. Porém, formalmente, com muita importância, tiveram no Governo radical de Yrigoyen e depois no Governo de Perón, onde os setores populares acederam a níveis educativos que nunca haviam acedido e se criam as escolas técnicas e se cria também a Universidade Obrera. A Universidade Obrera depois origina a Universidade Tecnológica Nacional (UTN). Então, esse componente de origem de classes populares ascendendo ao trabalho, mais além de que é uma visão mais ampla, sem dúvida, foi uma ideia original de separar os setores médios para as humanidades e a continuidade universitária como dirigentes do país e aos setores pobres para a formação operária e como mão de obra. Essa separação é clara, na medida em que o processo foi avançando. Essa característica popular sempre marcou a escola técnica, identificada pelos distintos setores como uma escola popular, como uma “escola de gente morena”, dizemos nós, gente mais escura¹⁹⁵ (Gestão da Informação, parágrafo 90, tradução nossa).

Os bacharelados, que, fundamentalmente, formavam para a universidade, não davam nenhum conhecimento específico para trabalhar, se não que te davam conhecimentos de base para seguir na universidade. Isto, por mais leis que saíram, sempre se mentem¹⁹⁶ (Práticas profissionalizantes, parágrafo 40, tradução nossa).

Este é um país, igual ao seu, sumamente elitista nos seus setores de condução. São sumamente elitistas, e as classes médias reproduzem, em outra versão, o elitismo da classe dominante. A classe média tem aspirações a ser o que nunca vai a ser e tem terror de ser o que geralmente acaba sendo. Esta é nossa característica. A classe média é isso. Então, veja, faz muito tempo, a classe média olhou a escola técnica como “a escola dos pobres” e aspirava à escola de educação universitária¹⁹⁷ (Gestão da Informação, parágrafo 90, tradução nossa).

A educação profissional está em consonância com o modelo de país que se almeja¹⁹⁸.

Os depoimentos dos entrevistados enfatizam a marca social da educação profissional na

¹⁹⁵ La [...] origen [de las] primeras escuelas técnicas [de la Argentina data] de 1920, aproximadamente. Pero, formalmente, con mucha importancia, tuvieron en el Gobierno radical de Yrigoyen y después en el Gobierno de Perón; donde los sectores populares accedieron a niveles educativos que nunca habían accedido, y se crean las escuelas técnicas y se crea también la Universidad Obrera. La Universidad Obrera después deviene en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Entonces, ese componente de origen de clases populares accediendo al trabajo, más allá que es en una visión más amplia, sin duda, fue una idea original de separar a los sectores medios hacia las humanísticas y la continuidad universitaria como dirigentes del país y a los sectores pobres hacia la formación obrera y como mano de obra. Esa separación es clara en la medida en que el proceso se ha ido avanzando. Esa característica popular siempre marcó a la escuela técnica, identificada por los distintos sectores como una escuela popular, como una “escuela de morochos”, decimos nosotros, gente más morocha.

¹⁹⁶ Los bachilleratos, que, fundamentalmente formaban para la universidad, no te daban ningún conocimiento específico para trabajar, sino que te daban conocimientos de base para seguir en la universidad. Esto, por más leyes que salieron, siempre se mantiene.

¹⁹⁷ Este es un país, igual que el tuyo, sumamente elitista en sus sectores de conducción. Son sumamente elitistas, y las clases medias reproducen, en otra versión, el elitismo de la clase dominante. La clase media tiene aspiraciones a ser lo que nunca va a ser, y tiene terror de ser lo que generalmente cae siendo. Esta es nuestra característica. La clase media es eso. Entonces ve, hace mucho tiempo, la clase media miró a la escuela técnica como “la escuela de los pobres” y aspiraba a la escuela de educación universitaria.

¹⁹⁸ Cita-se um estudo dos anos de 1990, mas que continua atual para se pensar a configuração dos Estados de Brasil e Argentina e sua relação com as políticas. Comparando as sociedades brasileiras e argentinas com base em uma análise antropológica e política, O'Donnell (1998) encontra nas duas sociedades desigualdades sociais naturalizadas e remarcadas a cada dia, devido à manutenção de grupos sociais no poder, uma “descidadanización”, a escancarada negação do direito do cidadão, impondo-se hierarquias que anulam o diálogo e aprofundam as desigualdades sociais. Sociedades e Estados constituídos sobre a base de hierarquias profundamente marcadas para

Argentina: de formação das classes populares para o trabalho, em oposição a uma formação dada nos âmbitos propedêutico e universitário, os futuros dirigentes da sociedade, como apontado no **capítulo 2** desta tese, uma visão ainda presente nos dias atuais.

O problema era: Que matrículas se incrementavam? Quem eram os novos que apareciam nas escolas secundárias técnica? Um efeito muito interessante é que, por isso digo que é um efeito não desejado, é que as escolas agropecuárias, que agora estão próximas da cidade, porém em seu momento eram quase rurais, as escolas ficavam (risos)... Que não eram de maior prestígio, porque para um setor profissional de uma capital pequena, de uma cidade pequena do interior, um filho que se forme em uma escola agropecuária, que é para filhos ou filhos de pequenos produtores, não era algo desejado. Se converteram em algo desejado e viamos pela quantidade de metodologias sofisticadas de quem entra, quem não entra: listas de espera, grandes filas começavam às 4 da manhã para poder inscrever seu filho. E muitos dos que escolhiam essas escolas eram pais profissionais... para seu filho, que, potencialmente, também ia ser um profissional de distintos campos: da engenharia, da medicina, pelas características da formação básica. Nunca foi um efeito desejado converter em atrativas estas escolas públicas para os setores que têm outra forma de acesso à escola secundária¹⁹⁹ (Dirigente 1, parágrafo 59, tradução nossa.).

distanciar e isolar os grupos sociais, delineiam uma política minada por interesses de pequenos grupos de poder, de corporações destinadas a lograr com e através do governo vantagens pessoais. Nesse contexto, as esferas jurídicas, policiais e de assistência social do Estado também correspondem a essa concepção de direitos e de cidadania para poucos. O'Donnell afirma que tanto no Brasil quanto na Argentina a população não se considera bem representada pelo sistema judiciário, não espera uma justiça igual para todos por meio desse poder. O'Donnell (2002, p. 319) menciona que em pesquisa realizada em dezembro de 1992 na área metropolitana de São Paulo (n = 800) um assustador 93% respondeu "não" a uma pergunta sobre se a lei era aplicada equitativamente no Brasil e um 6% não sabia ou não contestou. De modo similar, em uma pesquisa realizada em 1997 na área metropolitana de Buenos Aires (n = 1.400, Guzmán Heredia e Asociados) 89% dos entrevistados indicaram diversos graus de falta de confiança nos tribunais, 9% expressaram que tinham alguma confiança e apenas 1% disse que tinha muita confiança. Essa falta de compromisso com a população em geral compromete o Estado de Direito, ou seja, minimamente, de leis igualmente aplicadas pelo poder judicial e que aspiram à completude. Para O'Donnell (1998 e 2002), o Brasil tem uma democracia muito elitista governando uma sociedade muito segmentada. Na Argentina, o autor defende que o setor popular é mais ativo e organizado. Porém, esse ativismo não representa maior democracia, dado que se materializa em um corporativismo anárquico, que se satisfaz apenas em rebelar-se ou que busca resultados em função dos interesses de grupos específicos. Não há mediações políticas que passem por espaços potenciais para a manutenção do diálogo e da articulação autônoma. Não se reconhece o povo cidadão. Assim, justamente os que mais necessitam não estão incluídos na mediação política. Uma pequena elite monopoliza o discurso na sociedade, na política e no Estado. O'Donnell (2002) associa as intensas desigualdades socioeconômicas a democracias de baixa qualidade, inclusive gerando apatia política dos grupos menos favorecidos, num círculo vicioso em que as desigualdades sociais alimentam as desigualdades política, havendo condições objetivas e cognitivas que desconectam os indivíduos de sua cidadania.

¹⁹⁹ El problema era ¿Qué matrículas se incrementaban? ¿Quiénes eran los nuevos que aparecían en las escuelas secundarias técnicas? ¿Un efecto muy interesante es que, por eso digo que es un efecto no deseado, es que escuelas agropecuarias que ahora están en los cascos de ciudades, pero en su momento eran casi rurales, las escuelas quedan (RISAS)... Que no eran de mayor prestigio, porque para un sector profesional de una capital chiquita, de una ciudad chiquita del interior, tener un hijo que egrese de una escuela agropecuaria que es para peones o hijos de pequeños productores no era algo deseado. Se convirtieron en algo deseado y lo veíamos por la cantidad de metodologías sofisticadas de quien entra, quien no entra: listas de espera, grandes colas empiezan a las 4 de la mañana para poder inscribir a su hijo. Y muchos de los que elegían esas escuelas eran padres profesionales... para su hijo que, potencialmente, también iba a ser un profesional de distintos campos: de la ingeniería, de la medicina; por las características de la formación básica. Nunca fue un efecto deseado convertir en atractivas estas escuelas públicas para los sectores que tienen otra forma de acceso a la escuela secundaria.

Essa diferenciação do tipo de ensino a ser seguido pela classe trabalhadora remete também à criação da Universidade do Trabalhador (*Universidad Obrera*), em 1948, no mandato do presidente Juan Domingo Perón. O nome original se alinha ao seu principal objetivo à época: formar entre os trabalhadores de fábrica do país pessoal altamente capacitado para a indústria nacional por intermédio das escolas técnicas de nível médio e da *Universidad Obrera* em nível superior.

De fato, nós temos uma Universidade, que é a Universidade Tecnológica Nacional, que criou Perón como Universidade do Trabalhador. Para estudar aí, originalmente, havia que sair da “escola industrial”, como se chamavam as escolas técnicas nessa época, e havia que trabalhar. [...] Antes, quando terminava a escola técnica, com o título de técnico, não podia ingressar em uma carreira universitária, por exemplo, humanista; só podia entrar nas engenharias, arquitetura [...] ²⁰⁰ (Ministro de Educação, parágrafo 49).

A criação da *Universidad Obrera* assinala que existiam duas saídas: o trabalho operacional nos diversos níveis, incluindo o superior, e a intelectualidade dirigente de formação universitária em base humanística.²⁰¹

Outro ponto que as entrevistas confirmam são as análises da literatura exposta no **capítulo 2** de que após o desmantelamento dos anos de 1990 a educação técnico-profissional ganhou nova força a partir das novas normativas educacionais, porém mantendo estratégias neoliberais de gestão da educação, como o financiamento dos organismos internacionais e o aprimoramento do Estado avaliador. As entrevistas também indicam que o cenário futuro é incerto quanto à manutenção dos ganhos que houve em termos de políticas e de recursos para a educação profissional.

Bom, o INET foi algo muito similar ao CONET. O CONET era um ente autárquico que gerenciava toda a educação técnica e provinha de tudo a todo o país. Então, claro, para o Governo liberal o CONET era caro, porque assumia uma infraestrutura que não queriam manter, porque para eles a educação era um gasto. Não era um investimento. É quando não há uma política de Estado com respeito à educação. Não há. Recentemente começou, em 2004, quando se fez a Lei de Educação Técnica e a Lei de Educação Nacional, isso é uma política de Estado. Porém quando vem um novo Governo manda para trás um monte de coisas. Então, é como sempre: voltar a começar. Ou seja, não “voltar a começar” como nos 90, que foi drástico. Aí, sim, foi

²⁰⁰ De hecho, nosotros tenemos una Universidad, que es la Universidad Tecnológica Nacional, que la creó Perón como Universidad Obrera. Para estudiar ahí, originalmente, había que salir de una “escuela industrial”, como se llamaban a las escuelas técnicas en esa época, y había que trabajar. [...] Antes, cuando terminabas la escuela técnica, con el título de técnico, no podías ingresar a una carrera universitaria, por ejemplo, humanista, solo podías entrar a las ingenierías, arquitectura [...]

²⁰¹ Hoje, a *Universidad Tecnológica Nacional*, em Buenos Aires, recebe alunos dos diferentes cursos secundários. Fonte: <https://www.frba.utn.edu.ar/historia/>

drástico. Porém algumas coisas tinham se conseguido... É como que voltar para trás²⁰² (Sindicato, parágrafo 74, tradução nossa).

Digamos, houve um conjunto de leis que asseguraram direitos do setor infantojuvenil, porque, quando um fala do Estado estrutural de um sistema educativo, em minha consideração, não é somente a estrutura das escolas, as instituições, os docentes senão tudo que rodeia a possibilidade de que os jovens acedam à instituição educativa. Nesse sentido também os indicadores dos últimos anos de melhoria - a diminuição da desocupação, aumento do salário real, aumento da cobertura dos planos sociais e demais - geram um combo. Eu chamaria, assim, de proteção à família, que permite que integrantes dessa família acedam ao sistema educativo²⁰³ (Gestão da Informação, parágrafo 27, tradução nossa).

Na Argentina, teve e tem nos últimos, nos anos da gestão do Governo anterior, de Néstor e Cristina Kirchner, um importantíssimo avanço na democratização do acesso à educação, a educação secundária, em particular. (...) Esse fenômeno também se vivenciou na escola técnica. A escola técnica cresceu significativamente na sua matrícula porque logo depois de um processo, da década de 90, em que praticamente se deixou na mão de Deus a escola técnica, no ano 2003 em adelante, por conta da Lei de Educação Técnico-Profissional, se colocou um grande impulso na escola técnica. Um contexto de país que recuperava a indústria como um ponto central de sua economia. Então, isso fazia com que as famílias e os próprios jovens vissem na escola técnica uma via relativamente segura de inserção no mercado de trabalho. Isso fez com que a escola técnica se vivificara, digamos, e também esse processo de matrícula na escola técnica que cresceu muito²⁰⁴ (Dirigente2, parágrafo 26, tradução nossa).

Para os entrevistados, a escola secundária, como última etapa da educação básica obrigatória, incluindo a oferta na modalidade técnica, passou na Argentina a ter que lidar com um outro público, que traz consigo outras questões sociais, como afirma Fanfani (2010), um

²⁰² Bueno, INET fue algo muy similar al CONET. El CONET era ente autárquico el cual manejaba toda la educación técnica y proveía de todo a todo el país. Entonces, claro, para el Gobierno liberal el CONET era caro, porque asumía una infraestructura que no lo querían mantener, porque para ellos, la educación era un gasto. No era una inversión. Es cuando no hay una política de Estado con respecto a la Educación. No la hay. Recién la comenzó en el 2004 cuando se hace la Ley de Educación Técnica y la Ley de Educación Nacional, eso es una política de Estado, pero cuando viene un nuevo Gobierno, manda para atrás un montón de cosas. Entonces, es como siempre volver a empezar. O sea, no “volver a empezar” como en el 90, que fue drástico. Ahí sí fue drástico. Pero algunas cosas que se habían conseguido... Es como que vuelven para atrás.

²⁰³ Digamos, hubo un entramado de leyes que aseguraron derechos de este, del sector infanto-juvenil, porque, cuando uno habla del Estado estructural de un sistema educativo, en mi consideración, no es solamente la estructura de las escuelas, las instituciones, los docentes sino todo lo que rodea la posibilidad de que accedan a la institución educativa los jóvenes. En ese sentido, también, los indicadores de los últimos años de mejoría - la disminución de la desocupación, aumento del salario real, aumento de la cobertura de planes sociales y demás - genera un combo. Yo lo llamaría así, de protección a la familia que permite que integrantes de esa familia accedan al sistema educativo.

²⁰⁴ En Argentina tuvo y tiene en los últimos, en los años de la gestión del Gobierno anterior, de Néstor y Cristina Kirchner, un importantísimo avance en la democratización del acceso a la educación, la educación secundaria, en particular. (...) Ese fenómeno, también, se vivenció en la escuela técnica. La escuela técnica creció significativamente en su matrícula porque luego de un proceso, de la década del 90, en el que prácticamente se dejó librada a la mano de Dios a la escuela técnica, en los años 2003 en adelante, merced a la Ley de Educación Técnico Profesional, se puso gran impulso en la escuela técnica. Un contexto de país que recuperaba la industria como un punto central de su economía. Entonces, eso hacía que las familias y los propios jóvenes vieran en la escuela técnica una vía relativamente segura de inserción en el mercado laboral, eso hizo que la escuela técnica se vivificara, digamos, y también ese proceso de matriculación de la escuela técnica que creció mucho.

público de maiores carências, deparando-se a escola com a necessária inclusão. A ampliação dos direitos sociais, como a educação, por meio da ação do Estado, trouxe como consequência um novo público para a secundária técnica que torna necessário seu questionamento quanto a sua função social, à metodologia de ensino, e à relação com o mundo produtivo. Para tais questões, por vezes, têm-se dificuldade em lidar institucionalmente, pela novidade que representam, pelos preconceitos assentados culturalmente ou pela negativa de se repensar a instituição escolar, o sistema educativo vigente e sua função seletiva.

A partir da obrigatoriedade do nível secundário, na escola técnica, também se incrementou muito a matrícula nem sempre de estudantes que têm uma formação ética e cidadã nos seus lares, uma formação cultural e uma bagagem educativa em sua escola que possam acompanhar esta formação. Então, isso apresenta desafios específicos nas escolas de gestão pública, mais que nas escolas privadas²⁰⁵ (Dirigente 2, parágrafo 45, tradução nossa).

Este colégio nos últimos dez anos mudou, porque antes vinha toda gente daqui do bairro [x]. Agora, vem gente de zonas mais afastadas. Somou-se muito o sul da Cidade de Buenos Aires, que não sei se você conhece, seria Pompeya, a 1-11-14, o bairro Illia, o que é Soldati, Carrillo, Lugano. É uma zona que trabalhei muito tempo e estou trabalhando agora. Eu trabalhei com muita população de risco. Esta gente agora está se aproximando, vindo às escolas técnicas. O que acontece? Muitos pais vêm às escolas técnicas como uma saída profissional. O pai que é pedreiro diz: “Ter um filho mestre de obras já não é colocar os azulejos e nada mais, se não que já o garoto vai desenhar, vai apresentar, vai fazer uma casa, uma construção”. E, também, tem algo geográfico disso tudo: Vem muita gente dos bairros periféricos, que antes não vinham, porque se fez o pré-metro [...] Por que? Porque é um meio de transporte que é pago, porém não se paga. Então, está vinculando uma zona. Esses garotos, que antes não tinham acesso a escolas técnicas, por exemplo, de computação, têm acesso a que venham aqui. Agora, lhes abriu como uma, como uma porta. Por isso estão vindo. Eu, isto, comentava, comentava aos supervisores, e lhes digo: “Vocês têm que ver o que o meio de transporte fez”²⁰⁶ (Escola 3, parágrafo 77, tradução nossa).

²⁰⁵ A partir de la obligatoriedad del nivel secundario, en la escuela técnica, también, se incrementó mucho la matrícula, no siempre de estudiantes que tienen una formación ética y ciudadana en sus hogares, una formación cultural y un bagaje educativo en su escuela que puedan acompañar esta formación. Entonces, eso presenta desafíos específicos en las escuelas de gestión pública, más que en las escuelas privadas.

²⁰⁶ Este colegio en los últimos años, 10 años, ha cambiado porque antes venía toda gente de acá del barrio [X]. Ahora, viene gente de zonas más alejadas. Se ha sumado mucho el Sur de la Ciudad de Buenos Aires, que no se si tú lo conoces, que, vendría a ser Pompeya, la 1-11-14, el barrio Illia, lo que es Soldati, Carrillo, Lugano. Es una zona que he trabajado mucho tiempo y estoy trabajando, ahora. Yo trabajé con mucha población de riesgo. Esta gente, ahora, se está acercando, viene a las escuelas técnicas. ¿Qué pasa? Muchos padres ven a las escuelas técnicas como una salida laboral. El papá que es albañil dice “tener un hijo maestro mayor de obras ya no es que pone ladrillos nada más, sino que ya el chico va a dibujar, va a presentar, va a hacer una casa, una construcción”. Y también, tiene algo geográfico de todo esto, viene mucha gente de los barrios periféricos que antes no venía, porque se hizo el premetro [...] ¿Por qué?, Porque es un medio de transporte que es pago pero no se paga, entonces, estas vinculando una zona. Esos chicos que antes no tenían acceso a escuelas técnicas, por ejemplo, de computación, tienen acceso a que vengan acá. Ahora le abriste como una, como una puerta. Por eso están viniendo. Yo, esto, lo comentaba, se lo comentaba a los supervisores, y les digo: “Ud. tienen que ver lo que el medio de transporte ha logrado”.

Isso é o novo, que a cada vez [...] estamos fazendo uma função mais social. Eu posso assegurar que, socialmente, estamos trabalhando com os papais, com os garotos, é terrível. É terrível. Já não nos alcança. Não é “nada mais ensinar”, se não que começam a aparecer coisas que antes não se via. Por exemplo, a violência. Há 5 anos não víamos violência, agora cada vez há mais casos de violência. Porém, isso está nos incomodando muito, sabe? Estou notando que aos garotos os depositam, viu? É muito difícil encontrar aos pais, que venha um pai²⁰⁷ (Escola3, parágrafo 195, tradução nossa).

Como consequência dos novos públicos que atendem à escola secundária técnica, a escola e o governo central tiveram que pensar estratégias para lidar com essas novas questões sociais que se fazem presentes nas escolas, como argumenta Fanfani (2010). O investimento por meio dos Planos de Melhora no combate à evasão escolar surge também nesse contexto e na aposta na educação profissional como motor do desenvolvimento. Na implantação dos Planos de Melhora, o INET atuará por meio da aprovação das propostas e da prestação de contas, conformando mais um âmbito de controle da gestão pública, com embates entre o governo nacional e o local, com reflexos diretos nas instituições escolares. Questões políticas locais influem em como a política nacional vai impactar, ainda mais porque o financiamento nacional é apenas parcial, dependendo da administração local. Por exemplo, a formulação dos planos de melhora pelas escolas e jurisdições requer pessoal administrativo, equipes capacitadas e certo conhecimento burocrático administrativo. A falta de pessoal administrativo no nível central da administração pública é denunciada nas entrevistas, citando-se inclusive estratégias paliativas, que não resolvem o problema, como a contratação de consultores ou o desvio de função de professores.

R: Isto, além do mais, está cruzado por processos políticos, não somente a nível nacional, senão a nível provincial. Questões de financiamentos a nível nacional, não, porém sim a nível provincial, porque, digo, nós damos fundos para que se invista e se compre determinada coisa, ou para pagar determinada coisa, porém, as escolas dependem das províncias e há províncias que estão melhor financeiramente e outras não, cruzadas por conflitos sindicais. Digo, há um monte de questões no interior de cada Jurisdição que faz que, além do mais, os processos, digo, se vão desenvolvam de maneira desigual em todo o país.

R1: Sabe o que passa? É muito difícil. Isto passa também em Saúde. O Fundo é nacional e é muito difícil, às vezes, levar a cabo programas federais ou nacionais e vinculá-los com as políticas provinciais, porque, além do mais, geram-se estratégias para que todas as escolas recebam financiamento, em cada Jurisdição..., por seus

²⁰⁷ Eso es lo nuevo, que, cada vez [...] estamos haciendo una función más social. Yo te puedo asegurar que, socialmente, estamos trabajando con los papás, con los chicos, es terrible. Es terrible. Ya no te alcanza. No es “nada más enseñar”, sino que empiezan a aparecer cosas, que antes no se veían. Por ejemplo, la violencia. Hace 5 años no veíamos violencia, cada vez hay más casos de violencia. Pero eso nos está molestando mucho. ¿Sabes qué? Estoy notando que a los chicos los depositan, ¿viste? Es muy difícil encontrar a los padres, que venga un padre.

próprios interesses. De alguma maneira, há autoridades que beneficiaram algumas instituições/especialidades; outras, não. Esses problemas surgem quando você aplica algum programa federal que nem sempre se distribui de forma homogênea e igualitária em todas as Províncias ²⁰⁸ (Igualdade de Oportunidades, parágrafo 67 – 70, tradução nossa).

Tem que gerar, fortalecer as jurisdições em termos de planos estratégicos para aumentar a retenção dos alunos, com objetivos e metas em termos concretos de políticas, e relacionar o investimento com o cumprimento desses objetivos e metas. Fortalecimento das estruturas organizativas jurisdicionais, que são muito fracas. No nosso caso, muito fracas. São três pessoas. Nós lhes damos 50 milhões de pesos para que gastem 3 ou 4 pessoas. Não podem fazê-lo, realmente. Não podem fazê-lo. Têm milhares de docentes, e a lógica é tão esquisita que têm milhares de professores, porém não deslocam ninguém para fazer executar uma política de 50 ou 100 milhões de pesos para que esses milhares de docentes possam trabalhar bem. Porém todos dizem: “Preciso de professor de matemática, não me tirem o professor”. Então, a estrutura central são três pessoas. Tem 10 mil professores, porém são três pessoas de nível central²⁰⁹ (Gestão da Informação, parágrafo 82, tradução nossa).

É clássico: os projetos de fortalecimento dos programas internacionais sempre enchem de consultores os lugares que depois, rápido, em 2 ou 3 anos, se vão. E sempre [a administração central] têm uma estrutura de pessoal administrativo [...] sumamente fraca. Então creio que ainda estamos em dívida com o fortalecimento do setor [educativo]²¹⁰ (Gestão da Informação, parágrafo 84 – 86, tradução nossa).

Ou seja, os planos de melhora não eram tão fáceis de gerir, na capacidade institucional, digo. Então, isso fez que algumas escolas que tinham melhores equipes, que eram mais fortes e tal, ou com mais história, escolas aerotécnicas e tal, tivessem mais possibilidade de pedir equipamentos e/ou de construir um Plano de Melhora, do que algumas escolas que você via mais fracas. Claro, as escolas são muito

²⁰⁸ R: Esto además, está cruzado por procesos políticos, no solo a nivel nacional, sino a nivel Provincial. Cuestiones de financiamiento a nivel nacional no, pero sí a nivel Provincial, porque, digo, nosotros damos Fondos para que se invierta y se compre determinada cosa, o para pagar determinada cosa, pero, las escuelas dependen de las Provincias y hay Provincias que están mejor financieramente y otras no, cruzadas por conflictos gremiales. Digo, hay un montón de cuestiones al interior de cada Jurisdicción que hace que, además, los procesos, digo, se vayan desarrollando de manera desigual en todo el país. R1: ¿Sabes qué pasa? Es muy difícil. Esto pasa también en Salud. El Fondo es nacional y es muy difícil, a veces, llevar a cabo programas federales o nacionales y vincularlos con las políticas Provinciales, porque, además, se generaron estrategias para que todas las escuelas reciban financiamiento, en cada Jurisdicción... por sus propios intereses. De alguna manera, hay autoridades que beneficiaron a algunas instituciones/especialidades, otras no. Estos problemas surgen cuando vos aplicas algún programa federal que no siempre se distribuye de forma homogénea e igualitaria en todas las Provincias.

²⁰⁹ Tenes que generar, fortalecer las jurisdicciones en términos de planes estratégicos para aumentar la retención de alumnos, con objetivos y metas en términos concretos de políticas y relacionar la inversión con el cumplimiento de esos objetivos y metas. Fortalecimiento de las estructuras organizativas jurisdiccionales, que son muy débiles. En nuestro caso, muy débiles. Son tres personas. Nosotros les damos 50 millones de pesos que gasten 3 o 4 personas. No pueden hacerlo, realmente. No pueden hacerlo. Tienen miles de docentes, y la lógica es tan rara que, tienen miles de docentes pero no desafectan a nadie para hacer una política de ejecutar 50 o 100 millones de pesos para que esos miles de docentes puedan trabajar bien. Pero todos dicen “necesito profesor de matemática, no me saquen al profesor”. Entonces la estructura central son tres personas. Tienen 10 mil docentes, pero son tres personas de nivel central.

²¹⁰ Es clásico: los proyectos de fortalecimiento de los programas internacionales, permanentemente, llenan de consultores los lugares que después terminan luego en 2 o 3 años, se van. Y siempre tienen [la administración central] una estructura de planta [...] sumamente débil, entonces, creo que todavía estamos en deuda con el fortalecimiento del sector [educativo].

heterogêneas entre si: tiveram vários pontos de partida, têm histórias e contextos²¹¹ (Autoavaliação Institucional, parágrafo 25, tradução nossa).

[...] o procedimento de avaliação [dos Planos de Melhora no INET], é dizer, trouxe toda gente nova, que tinha especialidades profissionais, para avaliar, porque parte da avaliação é saber se essa [escola] secundária técnica com técnico em Química, realmente necessita de uma balança de precisão que vale 15 mil pesos, mil dólares. Há uma avaliação curricular. Digamos: “Isto que me pede realmente necessita esta escola que tem esta especialidade técnica?”. Depois tenho que ver se isso, se o que me pede vale ou não vale o que me diz. Então contrataram um monte de profissionais: engenheiros agrônomos, técnicos, bioquímicas, químicos, contador. Todos profissionais universitários para fazer essas avaliações. [...] Então, eles [os avaliadores do INET] respondiam desde seu conhecimento de professor universitário, porém com desconhecimento em termos gerais, salvo casos excepcionais, do que é uma escola técnica secundária. Isso foi todo um problema de implementação que durou 7 anos²¹² (Práticas Profissionalizantes, parágrafo 115 - 117, tradução nossa).

Além do âmbito macro das políticas, os entrevistados ressaltaram a importância da escola na atuação contra a evasão escolar, na relação docente-aluno, na adaptação local das políticas em seu momento de entrada nas escolas.

Há um momento que eu chamo “é o momento da educação”, é um aluno, perdão, alunos, e um docente fechados em um lugar. Esse é o momento onde a educação se dá. Se todas nossas reformas, nossa formação, nossas ideias não chegam a esse lugar, fracassamos. Porque, em definitivo, é isso. Se aí não passa algo, é que não consegui chegar a esse docente, esse aluno. Nem ao aluno pedi algo diferente, nem o docente ofereceu uma coisa diferente, nem a instituição gerou as condições para que isso aconteça²¹³ (Gestão da Informação, parágrafo 88, tradução nossa).

A mudança de governo em 2016, como ressaltado por entrevistados, deixou incertezas com relação à continuidade das políticas impulsionadas a partir da promulgação da LEN, como

²¹¹ O sea, los planes de mejora no eran tan fáciles de gestionar, en la capacidad institucional te digo. Entonces eso hizo que algunas escuelas que tenían mejores equipos, que eran más fuertes y demás, o con más historia, escuelas aerotécnicas y demás, tuvieran más posibilidades de pedir equipamientos y/o armar el Plan de Mejora, que algunas escuelas que vos las veías más débiles. Claro, las escuelas son muy heterogéneas entre si: han tenido distintos puntos de partida, tienen historias y contextos.

²¹² [...] el procedimiento de evaluación [de los Planes de Mejora en el INET], es decir, trajo toda gente nueva, que tenía especialidades profesionales, para evaluar porque parte de la evaluación es saber si esa técnica secundaria de técnico en Química, realmente, necesita una balanza de precisión que vale 15 mil pesos, mil dólares. Hay una evaluación curricular. Digamos: “Esto que me pide realmente lo necesita esta escuela que da tal tecnicatura?”. Después tengo que ver si eso, si lo que me pide vale o no vale lo que me dice. Entonces se tomaron un montón de profesionales: ingenieros agrónomos, técnicos, bioquímicas, químicos, contador. Todos profesionales universitarios para hacer esas evaluaciones. [...] Entonces, ellos [los evaluadores de INET] respondían desde su conocimiento de profesor universitario, pero su desconocimiento en términos generales, salvo casos excepcionales, de lo que es una escuela técnica secundaria. Eso fue todo un problema de implementación que duró 7 años.

²¹³ Hay un momento que yo llamo “es el momento de la educación”, es un alumno, perdón, alumnos y un docente encerrados en un lugar. Ese es el momento donde la educación se da. Si todas nuestras reformas, nuestra formación, nuestras ideas no llegan a ese lugar, fracasamos. Porque en definitiva, es eso. Si ahí no pasa algo, es que no logré llegar a ese docente, ese alumno. Ni al alumno le pedí una cosa diferente, ni el docente ofreció una cosa diferente, ni la institución me genera las condiciones para que eso pase.

os planos de melhora, demonstrando a instabilidade de políticas que se caracterizam de governos, não de Estado.

Sim, equipamentos. Desde o INET, sempre, sempre, sempre desde o INET. E a escola o que faz é apresentar um projeto, apresentar orçamento, tudo. Se o INET aprova, em dois ou três anos chega. O ano passado havia aprovado um orçamento ao redor de 200 mil pesos, e este ano nos disseram que não vão dar nada, porque mudou o Governo. Assim não vão dar nada²¹⁴ (Escola1, parágrafo 505, tradução nossa).

Para nós, é um grande problema. A verdade que ninguém nos escuta, porque, já te digo, desde 2008 estava aprovado, e o diretor anterior, agora está como supervisor, fez um montão de movimentos para se ativar a obra [de reforma da oficina da escola], e o ano passado, que parecia que começava, já parou. Então, viu, também te desilude. Há um momento em que deixa de fazer coisas, porque diz: “Para que?”, se igual não consegue. Então, nós ainda não chegamos a esse ponto e seguimos insistindo, porém, a verdade é que cada vez que se tenta algo... ou isto dos planos que havíamos apresentado o ano passado, que era um montão de dinheiro para distintas coisas, que levou um montão de tempo, um montão de trabalho fazê-lo... Bom, por fim aprovaram. Agora, não, porque há outro Governo. Então, diz: “Bom”. Fica com raiva, te desilude, te frustra...²¹⁵ (Escola 1, parágrafo 524, tradução nossa).

R1: Agora estamos meio como em um momento...

R: Impasse...

R1: ... de certa incerteza.

R: Não sabemos o que vai seguir disto e que não...

R1:... não queremos prejudicar, porém, sim, estamos em um momento em que se estão revendo os programas que mandavam às escolas...

P: Este ano, as mochilas vieram?

R: Não.

R1: Ainda não... Ainda não...

R: Os computadores tampouco.

R1: Não.

R: Porém, bom, não nos disseram que “não vão vir”...

R1: Não, por isso digo...

R: Estamos esperando...

R1: Estamos esperando.²¹⁶

(Escola1, parágrafo 39 - 52, tradução nossa)

²¹⁴ Sí, equipamientos. Desde el INET, siempre, siempre, siempre, desde el INET. Y la escuela lo que hace es presentar un proyecto, presenta presupuesto, todo. Si el INET lo aprueba, a los dos o tres años, llega. El año pasado nos habían aprobado un presupuesto de alrededor de 200 mil pesos, y este año nos dijeron que no nos van a dar nada, porque cambió el Gobierno así que no nos van a dar nada.

²¹⁵ Para nosotros es un gran problema. La verdad que nadie nos escucha, porque ya te digo, desde el 2008 estaba aprobado, y el director anterior, que ahora está como supervisor, hizo un montón de movimientos para que se activara la obra, y el año pasado que parecía que empezaba, ya se paró. Entonces viste, también te desilusiona. Hay un momento en que dejas de hacer cosas, porque decís: “Para qué?”, si igual no. Entonces, nosotros todavía no llegamos a ese punto y seguimos insistiendo, pero, la verdad es que cada vez que intentas algo.... o esto de los planes que habíamos presentado el año pasado, que era un montón de dinero para distintas cosas, que llevo un montón de tiempo, un montón de trabajo hacerlo... Bueno, por fin lo aprobaron. Ahora, no, porque hay otro Gobierno. Entonces, decís: “Bueno”. Te enoja, te desilusiona, te frustra...

²¹⁶ R1: Ahora estamos medio como en un momento....R: Impase.... R1: ... de cierta incertidumbre. R: No sabemos qué va a seguir de esto, y que no.... R1: ... no queremos, juzgar, pero sí, estamos en un momento que se están reviendo los programas que mandaban a las escuelas... P: ¿Este año, las mochilas vinieron? R: No. R1: Todavía no..... Todavía no. R: Las computadoras tampoco. R1: No. R: Pero bueno, no nos dijeron que “no van a venir”... R1: No, por eso digo... R: Estamos esperando... R1: Estamos esperando.

Outra mudança importante que veio com o novo governo nacional de 2003 foi a retomada do desenho curricular de turno e contraturno, de teoria e de prática, de horas de formação geral e de horas de formação prática, um formato tradicional na secundária técnica argentina, mas que nos anos de 1990 havia sido quase que eliminado junto com as escolas técnicas de nível secundário, conforme relataram os entrevistados.

O que queriam [nos anos de 1990] era destruir a escola técnica, e conseguiram em todos lados, menos aqui [CABA] e em Neuquén. Então, aqui seguimos com o técnico durante todo esse tempo. Em troca, nas províncias como Província de Buenos Aires, Córdoba, importantes, se destruiu a escola técnica. Então, eram cursos de nível médio com orientação em alguma técnica, que é a diferença que existia conosco, que era “técnico”. Nesse tempo, você escutava, via nos jornais quando havia avisos para pedir trabalho, que dizia: “Se busca técnico. De Província excluir do anúncio”. Ou seja, que não queriam técnicos de Província, queriam exclusivamente técnicos de Capital, porque eram os que não haviam feito a mudança²¹⁷ (Sindicato, parágrafo 53, tradução nossa).

Porém no financiamento na Argentina há um equilíbrio entre Estado nacional e Estado provincial. A Lei de Financiamento, em seu momento, fez uma relação 60-40, 40-60 e o Estado Nacional, dando fundos como incentivo... Não paga salários, salários paga a província, E havia província, caso de Córdoba, que, homogeneamente havia fechado todos os contraturnos de todas as escolas técnicas. Ou seja, Córdoba tinha que fazer um investimento, não somente o que faz o Estado nacional. Córdoba tinha que fazer um investimento brutal para colocar de pé as escolas técnicas. Foi a província que fez mais esforço financeiro para pagar salários para esse contraturno, porque isso foi condição *sine qua non* para poder ser escola técnica, chamar-se “escola técnica”, em base ao registro, e poder receber Planos de Melhora. Se a província não tinha a jornada assegurada, não tinha forma de aceder ao financiamento dos fundos para todas as linhas que estiveram envolvidas. Então, a província de Córdoba foi a que fez mais esforço financeiro em termos de salário. Província de Buenos Aires fez um esforço financeiro, muito alto, também, porém era um mosaico de decisões muito distintas. Tinha de tudo. Nessa lista, tinha escolas históricas, por exemplo, a Ex1, que está em San Nicolás, que se manteve nos 90 em capa e espada, e seguia sendo [escola técnica]. Inclusive, há um conjunto de umas 40 a 50 escolas muito sem visão na Argentina que além de ser com as políticas dos 90, que retiraram as oficinas do contra turno, baixaram a carga de matemática. Esse grupo foi assim, o coração dos enganados. [...] Porém agora é obrigatório [o contraturno] senão não pode ser escola técnica ²¹⁸ (Dirigente1, parágrafo 19, tradução nossa).

²¹⁷ Lo que querían [en los 90] era destruir la escuela técnica, y lo lograron en todos lados, menos acá [CABA] y en Neuquén. Entonces, acá, seguimos con el técnico durante todo ese tiempo. En cambio, en provincias, como Provincia de Buenos Aires y Córdoba, importantes, se destruyó la escuela técnica. Entonces, eran bachilleres con orientación en alguna técnica, que es la diferencia que existía con nosotros que era “técnico”. En ese tiempo, vos escuchabas, veías en los diarios cuando había avisos para pedir trabajo, que decía: “Se busca técnico. De Provincia excluir del llamado”. O sea, que no querían técnicos de Provincia, querían exclusivamente técnicos de Capital porque eran los que no habían hecho el cambio.

²¹⁸ Pero en la inversión en Argentina hay un equilibrio entre Estado nacional y Estado Provincial. La Ley de Financiamiento, en su momento, hizo una relación 60-40, 40-60, y el Estado Nacional, sacando fondos como incentivo... No paga salarios, paga la provincia. Y había provincia, caso Córdoba, que, homogeneamente... había levantado todos los contraturnos de todas las escuelas técnicas. O sea que, Córdoba tenía que hacer una inversión, no solamente la que hace el Estado Nacional. Córdoba tenía que hacer una inversión brutal para poner en pie las escuelas técnicas. Fue la provincia que hizo más esfuerzo financiero para pagar salarios para ese contra turno, porque eso fue condición *sine qua non* para poder ser escuela técnica, llamarse “escuela técnica”, en base al

No princípio da Lei, fazíamos reuniões com multidões, umas organizadas por nós e outras pelos sindicatos, sobretudo AMET, porque esse é o sindicato dos técnicos, professores de oficinas. Em Santa Fé, havia um teatro, de Luz e Força, havia um montão [de gente]. Então, eu tratando de convencer que íamos pelo bom caminho e um que estava numa espécie de piso superior (eu gosto desta gente porque pode usar poucas palavras para se expressar) me disse: “Senhora, vão voltar com a oficina de contra turno? Porque vocês têm que ter em conta que as horas que estão os garotos na escola não são à toa”. É uma expressão muito grosseria nossa, porém, com isso, que queria dizer? A formação de um técnico não é só fala. A formação de um técnico é estar em uma instituição que trabalha com ferramentas, que gerencia oficinas, que gerencia laboratórios, [...] Morremos de rir. Depois, pediu desculpas. Eu que sei? Porém, o que queria dizer é que a formação de um técnico não é somente um problema de desenho curricular ou de classe²¹⁹ (Dirigente1, parágrafo 21, tradução nossa).

A mudança curricular se insere também na disputa pelos sentidos da educação profissional. Um gestor que atuou no início do governo a partir de 2003 destaca duas ocorrências ligadas à formação para o mundo do trabalho. Primeira, a tentativa realizada de se trabalhar em educação profissional de forma mais alinhada ao setor produtivo para a determinação do currículo da secundária técnica. Segunda, a impossibilidade de implementar essa proposta de formação para os cursos técnicos de nível médio. Esta última, conforme o entrevistado, em razão do próprio setor produtivo ser disperso em suas necessidades técnicas ou ressaltar apenas formações do tipo gerencial e abstrata. O discurso do gestor reforça a importância encontrada durante o período em análise de 2003 a 2015, do alinhamento das políticas do Estado com o planejamento do desenvolvimento econômico do país, partindo desse ideal para se pensar a formação profissional, um argumento em base desenvolvimentista.

registro, y poder percibir planes de mejora. Si la provincia no tenía la jornada asegurada, no tenía forma de acceder al financiamiento de fondos para todas las líneas que estuvieran involucradas. Entonces, Provincia de Córdoba fue la que hizo más esfuerzo financiero en términos de salario. Provincia de Buenos Aires hizo un esfuerzo financiero, muy alto, también, pero Provincia de Buenos Aires era un mosaico de decisiones tan distintas. Tenías de todo. En ese listado, tenías escuelas históricas, como por ejemplo la Ex 1, que está en San Nicolás, que lo sostuvo en los 90 a capa y espada, y lo seguía siendo [escuela técnica]. Incluso hay un conjunto de unas 40 o 50 escuelas muy ceñidas en la Argentina que además de ser con las políticas de 90, que sacaron los talleres de contra turno, bajaron la carga de la matemática. Ese grupo que fue así, el corazón de sobrevivencia, de los engañados. [...] Pero, ahora es obligado [el contraturno], sino no puede ser escuela técnica.

²¹⁹ [...] Al principio de la Ley hacíamos reuniones multitudinarias, unas organizadas por nosotros y otras por los gremios, sobre todo AMET, porque ese es el gremio de técnicos, maestros de taller. En Santa Fe había un teatro, de Luz y Fuerza, había un montón [de gente]. Entonces, yo tratando de convencer que iban por el buen camino, uno que estaba en una especie de plantita arriba (me gusta este sector porque puede usar pocas palabras para expresarse) me dice: “¿Señora, van a volver el taller de contra turno? Porque Ud. tiene que tener en cuenta que las horas que están los chicos en la escuela no es al pedo...”. Es una expresión muy grosera, nuestra, pero con eso, ¿qué quería decir? La formación de un técnico no es solo habla. La formación de un técnico es estar en una institución que maneja pañoles, que maneja talleres, que maneja laboratorios, [...] Nos matamos de risa. Después pidió disculpas, ¿qué se yo? Pero, lo que quería decir es que la formación de un técnico, no es solamente un problema de diseño curricular o de clase.

[...] Aprende-se dos fracassos, muitíssimo. Quando começava [...] você via, adorável, cada vez os indicadores [melhores]. Você ia subindo pela avenida Santa Fé, Entre Rios, e abriam as joalherias. Foi uma sensação muito particular, esses primeiros anos. Tudo parecia exitoso. Vamos criar uma Rede Federal de Formação Profissional, onde colocamos, por setor, gente dos sindicatos, gente das empresas e diretores de centros de formação profissional, para que discutamos aonde vai o setor. Divina a ideia! Nos pareceu preciosa! Fracasso total. Por exemplo, o setor automotriz, o setor sindical automotriz, que o correlato privado, empresarial, eram os donos das oficinas das concessionárias automotores de pós-venda e as oficinas mecânicas de “Don Pepe”, que é aquele que está aqui na esquina. E aí começa a ver onde estão as fraturas, a quem atende Pepe e a quem atende a concessionária, e com a diferença de custo... Não têm a menor ideia. Oficina de Pepe não tinha a menor ideia, desde a eletrônica. O que ele ia ter que aprender para poder arrumar um carro? Porque ele estava com modelos dos 80, dos 90, e nem lhe ocorria ver um circuito eletrônico, porque isso “tem os das concessionárias como serviços de pós-venda das empresas”. O sindicato era um secretário geral espetacular, porém por formação e busca própria. E no resto fizemos *zap* em todos. Ninguém sabia aprender²²⁰ (Dirigente1, parágrafo 15, tradução nossa).

Porque eu dizia: “Nós...” - que era a discussão com o Ministério do Trabalho- “Nós não podemos formar só pensando no mercado de trabalho”. Porque se tivéssemos um mercado de trabalho fantástico, está bem, eu olho o mercado de trabalho, porém o mercado de trabalho nosso não é nem transparente, nem equilibrado, nem equitativo, nem justo. Tem uma variabilidade regional brutal. Não é um mercado de trabalho desejado. Queremos construir um mercado de trabalho desejado. O que olhamos? A economia, temos que olhar. Não o mercado de trabalho²²¹ (Dirigente1, parágrafo 15, tradução nossa).

Ainda sobre a questão curricular, apesar de o currículo argentino para o secundário técnico na atualidade ser pensado com atividades ligadas à teoria e à prática, isso não significa que os dois conhecimentos dialoguem. Os entrevistados apontam que as escolas técnicas têm espaços muito diferenciados de teoria e oficina. Também apontam que há uma permanente

²²⁰ Uno aprende de los fracaso, muchísimo... Cuando empezaba, [...] vos veías adorable cada vez los indicadores [mejores]. Vos ibas por la ruta, Santa Fe, Entre Ríos, abrían las joyerías. Fue una sensación muy particular, esos primeros años. Todo parecía exitoso. Vamos a crear una Red Federal de Formación Profesional, donde pongamos por sector, gente de los gremios, gente de las empresas, y directores de centros de formación profesional para que discutamos adónde va el sector. Divina la idea! Nos pareció preciosa! Fracaso total. Sacando el sector automotriz, el sector gremial automotriz... y que... el correlato privado, empresario, era... los dueños de los talleres de las concesionarias automotrices de post-venta y los talleres mecánicos de “Don Pepe” que es lo que esta acá en la esquina. Y empezas a ver dónde están las fracturas, a quien atiende Pepe y a quien atiende la concesionaria, y con la diferencia de costo... No tienen la menor idea. Taller de Pepe no tenían la menor idea, desde la electrónica. ¿Qué él iba a tener que aprender para poder reparar un auto? Porque él estaba con modelos del 80, del 90, y ni se le ocurría ver un circuito electrónico, porque eso “lo tienen los concesionarios como servicio de post-venta de las empresas”. El del gremio era un secretario general espectacular, pero por formación y por búsqueda propia... y en el resto, hicimos *zap* en todas. Nadie sabía aprender.

²²¹ Porque yo decía: “Nosotros...”- que era la discusión era con el Ministerio de Trabajo- “Nosotros no podemos formar solo miradas desde el mercado de trabajo”. Porque si tuviéramos un mercado de trabajo fantástico, está bien, yo miro el mercado laboral, pero el mercado laboral nuestro no es ni transparente, ni equilibrado, ni equitativo, ni justo, tiene una variabilidad regional brutal. No es un mercado de trabajo deseado, queremos construir un mercado de trabajo deseado. ¿Qué miramos? La economía, tenemos que mirar. No el mercado de trabajo.

tensão em relação à função de escola técnica secundária, ainda não resolvida, nas práticas curriculares e nas políticas.

É dizer, chegam ao final do ano, quando têm que dar um exame, e lhes vá mal, não o entendem, sim? Você viu que hoje os garotos, a atenção dispersa dos garotos é uma coisa impressionante. Inclusive a nossa já como adultos, digo, mudamos a forma de atenção e tal. As práticas na escola técnica também, às vezes, aos garotos lhes resultam mais interessante que a teoria, porém não se unem teoria e prática. Há um professor de oficina e outro de teoria, porém não trabalham juntos²²² (Igualdade de Oportunidades, parágrafo 66, tradução nossa).

Nós temos um problema de duplo sobrenome: somos “secundaria” e somos “técnica”. Esse “duplo sobrenome” tenciona permanentemente as políticas da instituição. Às vezes, nós notamos que atuam como secundária, ou seja, que todos formam. Às vezes lhe importa mais a parte da técnica, que é que tenha as capacidades profissionais que requer o mundo do trabalho. Para nós, é certo que este “duplo sobrenome” implica uma dupla responsabilidade: formar cidadãos - que é nossa, para mim, principal tarefa- conscientes, reflexivos, autoconscientes, etc.; e, a sua vez, formar senhores que tenham um título que habilita para exercer uma prática profissional. Devemos, também, à sociedade que esse técnico se desempenhe corretamente no mundo real do trabalho porque essa é nossa tarefa. Isso tenciona permanentemente, e isso se vê perfeitamente quando se fazem os planos de estudo, quando, se distribuem os recursos e quando, aqui mesmo, se discutem “quais são as políticas”²²³ (Gestão da Informação, parágrafo 59, tradução nossa).

Sim, há algumas diferenças, porque todas as escolas técnicas públicas têm uma distinção muito forte entre teoria e oficina, com espaços muito diferenciados²²⁴ (Dirigente 1, parágrafo 43, tradução nossa).

Na Argentina, a oferta da secundária técnica é em turno e contraturno em vários dias da semana, dada sua extensa carga horária, que engloba tanto a formação geral como a específica, com atividades práticas em oficinas. Esse modelo, no entanto, por vezes, foi citado pelos entrevistados como causa de evasão escolar; uma percepção contrária ao entendimento dos entrevistados sobre a realidade brasileira que localizam a menor evasão nos cursos de ensino médio integrado que se assimilam ao modo de oferta curricular argentino. A maior carga horária

²²² Es decir, llegan a final de año, cuando tienen que dar un examen, y les va mal, no lo entienden, ¿sí? Vos viste que hoy los chicos, la atención dispersa de los chicos es una cosa impresionante. Incluso, la nuestra ya como adultos digo, hemos cambiado la forma de atención y demás. Las prácticas en la escuela técnica también, a veces a los chicos les resulta más interesante que la teoría, pero no se unen teoría y práctica. Hay un profesor de taller y otro de teoría, pero no trabajan juntos.

²²³ Nosotros tenemos un problema de doble apellido: somos “secundaria” y somos “técnica”. Ese “doble apellido” tenciona permanentemente las políticas de una institución. A veces, nosotros notamos que actúan como secundaria, o sea, que todos se reciban, y a veces les importa más la parte de técnica que es que tenga las capacidades profesionales que requiere el mundo del trabajo. A nosotros, es cierto de que este “doble apellido” implica una doble responsabilidad: formar ciudadanos - que es nuestra, para mí, principal tarea - conscientes, reflexivos, autoconscientes, etc.; y a su vez, formar señores que tienen un título habilitante para ejercer una práctica profesional. Se lo debemos, también, a la sociedad, que ese técnico se desempeñe correctamente en el mundo real del trabajo porque esa es nuestra tarea. Eso tenciona permanentemente, y eso se ve perfectamente cuando se hacen los planes de estudio, cuando, se asignan los recursos y cuando, acá mismo, se discuten “cuáles son las políticas”.

²²⁴ Sí, hay algunas diferencias, porque todas las escuelas técnicas públicas tienen una distinción muy fuerte entre teoría y taller, con espacios muy diferenciados.

quando associada à evasão escolar o é por ser considerada exaustiva, requerendo mais atenção de um público juvenil desatento e com outros interesses latentes. No entanto, a comparação entre os dados estatísticos disponibilizados para o caso argentino, discutidos em seção anterior, demonstra que não há grande diferença entre os números de “salidos sin pase” da modalidade técnica e não técnica, esta com carga horária menor.

Os entrevistados do governo, a partir de 2016, enfatizaram como estratégia de combate à evasão escolar o ajuste da educação profissional ministrada nas escolas estatais, para que se alinhe e se vincule ao setor produtivo. A iniciativa pensada é a maior vinculação com o mundo do trabalho, inclusive na formação docente.

[...] temos 70 mil docentes neste sistema técnico, que os docentes también tenham um conhecimento do que passa no mundo do trabalho: muitos docentes sequer têm relação com o mundo do trabalho, como não têm seus alunos. Então a capacitação que damos queria que también tivesse que ver com que o docente veja quais são as mudanças tecnológicas que se passaram no mundo tecnológico onde vão trabalhar os garotos. Isto é mostrar-lhes quais são as mudanças que tiveram a tecnologia no setor, na eletromecânica, no setor de hotelaria, no setor de informática, em diferentes especialidades que temos na técnica, para que esses professores también possam dar uma educação aos garotos mais próxima ao mundo do trabalho²²⁵ (Dirigente 3, parágrafo 126, tradução nossa).

Eu acredito que é importante. Por isso ontem tive várias horas de trabalho [...] com a direção de AMET, dos 70 mil, 19 mil docente são de AMET. O maior sindicato docente da educação técnica daqui. Para ver como trabalhamos com eles para que esses 19 mil docentes también entendam estas mudanças no mundo do trabalho, que por aí são extraordinários ensinando eletromecânica, e são porque vi muitos. Agora, a eletromecânica mudou no mundo. Não é que “eles não sabem ensinar”, é que, realmente, essa eletromecânica não se demanda em nenhum outro lugar fora da escola. Então, como fazemos para esses docentes...? Isso não é tão difícil, na realidade, em verdade, como ontem acordamos com Sara, que é a secretaria geral, é levar esses docentes a uma instituição, não que alguém de fora venham a contar-lhes. E, pareceu-me uma boa ideia, então...²²⁶ (Dirigente 3, parágrafo 159, tradução nossa).

²²⁵ [...] hay 70 mil docentes en éste sistema técnico, que los docentes también tengan un conocimiento de qué pasa en el mundo del trabajo: muchos docentes tampoco tienen relación con el mundo laboral como no lo tienen sus alumnos. Entonces, la capacitación que damos, querría que también tuviera que ver con que el docente vea cuáles son los cambios tecnológicos que han pasado en el mundo tecnológico donde van a trabajar los chicos. Es mostrarles cuáles son los cambios que ha tenido la tecnología en el sector, en la electromecánica, en el sector de la hotelería, en el sector de la informática, en diferentes especialidades que tenemos en la técnica, para que esos docentes, también, puedan dar una educación a los chicos más cercana al mundo del trabajo.

²²⁶ Yo creo que es importante. Por eso ayer tuve varias horas de trabajo [...] con la dirigencia de AMET, de los 70 mil, 19 mil de los docentes son de AMET, los docentes más grandes de educación técnica de acá. A ver cómo trabajamos con ellos para que esos 19 mil docentes también entiendan éstos cambios en el mundo del trabajo, que por ahí son extraordinarios enseñando electromecánica, y lo son porque he visto a muchos. Ahora, electromecánica cambió en el mundo. No es que “ellos no saben enseñarla”, es que realmente, esa electromecánica no se demanda en ningún otro lugar fuera de esa escuela. Entonces, ¿cómo hacemos para que esos docentes...? Lo que no es tan difícil, en realidad, la verdad, como ayer arreglamos con Sara, que es la Secretaría General, es llevar a esos docentes a una institución, no que alguien de afuera venga a contarles. Y le pareció muy buena idea, entonces...

É isto de concreto que acabo de dizer: que os docentes entendam as mudanças que ocorreram no mundo produtivo, onde vão trabalhar esses jovens. Porque, se não, não podem contar a esses jovens, porque os jovens dizem: “Não, esta escola parece desconectada do mundo real”. Bom, agora não vai estar desconectada porque o docente entende qual é o mundo real. Então, é dar ao docente, que já ensina bem isto, mostrar-lhe como hoje está passando no mundo. Isso para mim é importante.²²⁷ (Dirigente 3, parágrafo 163, tradução nossa)

Gestores entrevistados presentes no governo a partir de 2016 voltam a enfatizar no discurso político educacional o trabalho com competências e a importância da avaliação educativa. A contraposição entre os trechos abaixo de entrevista com um gestor do período entre 2003 e 2012 e com gestor em 2016, ao tratarem do tema das competências, apresenta diferenças discursivas, enfatizando o primeiro a importância da formação secundária em si, como formação integral, e o segundo, a importância da formação alinhada ao mercado de trabalho, ao se falar da secundária técnica. Porém, como apresentado anteriormente, a diferença dos discursos políticos não significou necessariamente o fim do trabalho com competências alinhadas à economia de mercado no governo anterior.

Por isso, uma das lutas mais fortes que se tinha para poder instalar de novo a expectativa sobre a escola técnica, a partir das mudanças que se implementaram em 2003, é que uma escola técnica industrial secundária, não forma em ofícios; forma técnicos, que não é o mesmo. Para nós, os “ofícios”, respeitáveis, porém, os ofícios têm um campo de domínio técnico específico, um recorte de competências, destrezas, habilidades, de tudo o que queira aplicar. Não vamos discutir sobre competências, não é verdade? (RISOS) Que estão recortadas e definidas por uma possível inserção em um lugar ou um espaço de trabalho, um emprego, específico, que é um espaço de trabalho que se define desde o setor laboral, não desde a formação. E isso não é um mandato da escola secundária técnica industrial. Assim como defendíamos isso, defendíamos que uma escola técnica agropecuária não é formar piões de campo. Não. É um nível secundário que tem finalidade em si mesmo e que sobre a finalidade em si mesmo, que é a formação integral de adolescente e jovens, se soma²²⁸ (Dirigente1, parágrafo 57, tradução nossa).

²²⁷ Es esto concreto que te acabo de decir: que los docentes entiendan los cambios que ha habido en el mundo productivo, donde van a trabajar a esos jóvenes. Porque si no, no se los pueden contar a esos jóvenes, porque los jóvenes dicen: “No, esta escuela parece desconectada del mundo real”. Bueno, ahora no va a estar desconectada porque el docente entiende cuál es el mundo real. Entonces, es darle al docente, que ya enseña bien esto, mostrarle cómo hoy está pasando en el mundo. Eso para mí es importante.

²²⁸ Por eso, una de las peleas más fuertes que se tenía para poder instalar de nuevo la expectativa sobre la escuela técnica, a partir de los cambios que se implementaron en el 2003 es que una escuela técnica industrial secundaria, no forma en oficios, forma técnicos, que no es lo mismo. Para nosotros, los “oficios” respetables, pero, los oficios, tienen un campo de dominio técnico específico, un recorte de competencias, destrezas, habilidades, de todo lo que quieras aplicar. No nos vamos a poner a discutir sobre competencias, no es verdad? (RISAS) Que están acotadas y definidas por una posible inserción en un lugar o un espacio de trabajo, en empleo, específico, que es un espacio de trabajo que se define desde lo sectorial laboral, no desde la formación. Y eso no es un mandato de la escuela secundaria técnica industrial. Así como defendíamos eso, defendíamos que una escuela técnica agropecuaria no es formar peones de campo. No. Es un nivel secundario que tiene finalidad en sí misma, y que sobre la finalidad en sí misma, que es la formación integral de adolescentes y jóvenes, se agrega.

Então, aí não temos muita medição. Si conseguimos este ano, vamos fazer a primeira medição, baseada em um dispositivo de competências e saberes, em uma mostra de todas as escolas técnicas na Argentina²²⁹ (Dirigente3, parágrafo 66, tradução nossa).

Este ano vamos fazer uma primeira [avaliação]. Está bem que importe que o jovem saiba ciências e matemática. Agora, se não tem competências em eletromecânica ou de automatização e gestão... Bom, provavelmente, não lhe demos as ferramentas que estava buscando, ao vir a uma escola técnica, que é ter certas ferramentas e habilidades para avançar em seu futuro [...] ²³⁰ (Dirigente 3, parágrafo 66, tradução nossa).

O papel que queremos desenvolver agora que se criou no Ministério de Educação a Secretaria de Avaliação Educativa: eu quero que saibamos quais competências estão aprendendo, quais saberes estão aprendendo os jovens na técnica [...] Então vamos fazer esse investimento este ano.²³¹ (Dirigente 3, parágrafo 138, tradução nossa)

Os cursos superiores não universitários já existem no país. O representante da gestão em 2016 espera impulsioná-los. Afirma-se que a nova política de governo será investir no técnico superior, em contraposição à saída universitária.

Agora, eu quero revitalizar muito, valorizar e expandir o superior não universitário. Não quero chamá-los “técnico” porque a gente despreza o técnico, pensa que é de segunda. “De segunda” contra a universidade, na Argentina. “Superior não universitário”, que são os terciários, os técnicos superiores. Hoje temos 200 mil alunos. Como te contava, eu quero ter vários milhões de alunos aí. (...) Que as pessoas possam escolher, agora, uma quantidade de trabalhos, e a vida mesma se pode aprender, se quer: as habilidades para a vida, brandas, ou para o trabalho. Um pode aprendê-las em dois ou três anos, em um técnico superior, não tem que ser “a Universidade ou nada”.²³² (Dirigente3, parágrafo 206, tradução nossa)

3.4 Considerações a respeito do capítulo 3

Por meio da análise empreendida, constatou-se que, no período entre 2003 e 2005, nas políticas públicas de combate à evasão escolar no ensino médio técnico para os casos argentino e brasileiro estudados, o desenho macro da política ditado por um sistema mundial de educação

²²⁹ Entonces, ahí no tenemos mucha medición. Si llegamos, este año, vamos a hacer la primera medición, basada en un dispositivo de competencias y saberes, en una muestra de todas las escuelas técnicas en Argentina.

²³⁰ Que este año vamos a hacer una primera [evaluación]. Está bien qué importa que el joven sepa ciencias y matemática. Ahora, si no tiene competencias de electromecánica o de automatización y gestión... Bueno, probablemente, no le dimos las herramientas que estaba buscando al venir a una escuela técnica, que es tener ciertas herramientas de habilidad para avanzar en su futuro [...].

²³¹ El rol que queremos hacer, ahora se crio en el Ministerio de Educación la Secretaría de Evaluación Educativa: yo quiero que sepamos qué competencias están aprendiendo, que saberes están aprendiendo los jóvenes en la técnica [...] Entonces vamos a hacer esa inversión éste año.

²³² Ahora, yo quiero revitalizar mucho y revalorizar y expandir lo superior no universitario. No quiero llamarlos “técnico”, porque la gente ningunea lo técnico, piensa que es de segunda. “De segunda” contra la Universidad, en Argentina. “Superior no universitario”, que son los terciarios o los técnicos superiores. Hoy tenemos 200 mil alumnos, como te contaba, yo quiero tener varios millones de alumnos ahí. (...) Que la gente pueda elegir, ahora, una cantidad de trabajos, y la vida misma, puede, uno, aprenderla, si quieres: las habilidades para la vida, blandas, o para el trabajo. Uno puede aprenderlas, en dos o tres años, en un técnico superior, no tiene que ser “la Universidad o nada”.

faz-se presente por meio: do controle do currículo, do aprimoramento das avaliações e seus sentidos punitivos com restrição de recursos e da participação das comunidades locais nessas avaliações, com pais e empresariado figurando como clientes. No âmbito da micropolítica, neste capítulo, fez-se luz a um conjunto inter-relacionado de crenças e normas que exprimem os sentidos atribuídos à política de combate à evasão escolar no ensino médio técnico, perceptíveis por meio: dos interesses destacados dos atores no Estado e na sociedade, das estratégias de manutenção do controle da organização, e dos conflitos ao redor da política. As dimensões macro e micro se contrastaram para enfatizar o movimento da política.

O caso em análise para o Brasil apresenta iniciativas descentralizadas em suas diretrizes de combate à evasão, mesmo sendo uma rede própria de EPT, preocupada em manter o controle sobre a aferição dos resultados, principalmente com relação ao impacto quantitativo das medidas em contraposição aos recursos financeiros gastos. Assim, remete-se a uma discussão sobre capital humano presente no histórico brasileiro da modalidade e desde os anos de 1970 reforçado pelo Banco Mundial ao tratar do ensino médio técnico. Está por se construir efetivamente uma coordenação nacional no combate à evasão escolar que busque entender quando e por quê os estudantes da educação técnica de nível médio na RFEPT evadem. Ademais, por meio das entrevistas aos gestores, percebe-se que o discurso sobre evasão escolar na RFEPT, sem dados confiáveis, é ressignificado na luta por recursos públicos para políticas em educação profissional, contrapondo iniciativa pública e privada, reeditando discussões presentes no Estado brasileiro desde os anos 1930.

A experiência argentina, em análise, apresenta iniciativas comprometidas com a oferta e a qualidade das ações para o combate à evasão, proporcionando uma postura mais próxima a um Estado educador. No entanto, o problema de se trabalhar com programas e projetos ao invés de políticas públicas para todos é que são propostas frágeis, que não se institucionalizam. Ademais, elas não garantem a mesma qualidade dos demais trajetos educativos. O Estado, por meio do INET, não deixa de exercer os controles, seja na aprovação dos recursos para as medidas a serem implementadas, seja na prestação de contas. São avaliações e medições que contaram com recursos do Banco Mundial para sua implementação.

Em ambos casos analisados, há falta de pessoal para atuação no âmbito da coordenação das políticas, ou seja, no administrativo dos órgãos centrais encarregados de formular, operacionalizar, monitorar e avaliar as políticas nacionais de combate à evasão escolar. Estão em processo de implementação e de melhoria sistemas de registros que ampliam as possibilidades de otimização de pessoal administrativo e de subsídio para as políticas, mas também de maior controle e ações coercitivas e punitivas para com as escolas e seus sujeitos.

Reconhece-se que os recursos públicos são escassos e que necessitam de aplicação estratégica, avaliando constantemente eventuais desperdícios. No entanto, cabe também atentar para o sentido da avaliação e da gestão levada à cabo, dado que não são estas apenas “técnica” e “imparcial”, mas também são campos de luta pelo poder dentro do Estado e na sociedade, como demonstrado neste capítulo. Pergunta-se, no entendimento das políticas públicas de combate à evasão escolar no ensino médio técnico, a quais interesses essa avaliação atende: à manutenção ou diminuição das desigualdades educativas e sociais? A integração da educação profissional com as necessidades do mercado de trabalho para o desenvolvimento econômico, com aumento da produtividade e ampliação da capacidade do país de competir no mercado internacional, é um ideal importante a ser seguido para as políticas de EPT, mas não representa a totalidade de seus sentidos quando se busca promover uma educação integral. Para tanto, reconhece-se o valor educativo do trabalho e do trabalhador na produção material e simbólica da existência humana e da escola como local e instrumento da luta por hegemonia, ou seja, da construção de uma sociedade alternativa, mais justa e igualitária.

Tanto no caso brasileiro quanto argentino, existem problemas nos modos de produção de dados quantitativos e de definição de um conceito e um sentido comum para a evasão escolar no ensino médio técnico, o que a invisibiliza em sua origem e fatores envolvidos, comprometendo os indicadores e as políticas públicas pensadas. Sem informações baseadas em pesquisas e levantamentos confiáveis, os sentidos impressos às políticas ficam sujeitos aos interesses difusos na sociedade. Em ambos casos estudados, os discursos dos gestores apresentam a disputa pelo caráter público ou privado da educação profissional, esta com maior destaque no Brasil, e para a seletividade, esta com maior destaque na Argentina. Ambos destaques têm consequências diretas para a capacidade das políticas públicas de diminuição das desigualdades educativas e cumprimento dos mandatos universalistas para o ensino médio e expansionista para a educação profissional, presentes entre 2003 e 2015 no conjunto normativo de ambos países. Percebe-se que as políticas implementadas no período estiveram transpassadas por preconceitos institucionais, alicerçados na cultura e na forma como ambas sociedades se constituíram e se posicionaram no capitalismo global, em modos de gestão, instrumentais e ferramentas que levam a reprodução das desigualdades educativas, mantendo altos níveis de evasão escolar dentre a população trabalhadora. Ademais, a falta de consenso sobre o que é evasão escolar permite que o tema seja usado como signo de sucesso ou de fracasso das redes de ensino técnico-profissional públicas em ambos países, servindo como justificativa para a reedição dos discursos neoliberais, que se propõem a ações restritivas às redes públicas, ao mesmo tempo em que favorece a iniciativa privada.

Resumidamente, as nuances do cenário das políticas públicas de combate à evasão escolar encontradas nos dois países vão desde um Estado que se exime de assumir o rol de formulador, coordenador e implementador de políticas nacionais desse tipo, até a negação ou naturalização do problema da evasão escolar no ensino médio técnico, concebido como *locus* de seleção social de mão de obra operacional, voltada para o mundo do trabalho, afastando-os de funções dirigentes. O lugar da educação profissional, em especial de nível médio técnico, seria, em ambos casos, um “lugar menor”, cuja marca social está voltada para reprodução das desigualdades sociais, em uma ordem global capitalista, em que as políticas educativas trabalham em função da manutenção dos grupos dirigentes no poder.

Por fim, pelo exposto, conclui-se que se apresentam, nas políticas públicas de combate à evasão escolar no ensino médio técnico analisadas para os casos de Brasil e Argentina, processos particulares de difusão e recepção das diretrizes internacionais para a educação profissional, que orientam historicamente o planejamento dos sistemas nacionais de educação dos dois países, inseridos em um sistema mundial de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar no ensino médio técnico se apresenta como um problema multifacetado, considerado real e presente nas agendas internacionais para a educação, em especial buscando-se a ampliação do ensino médio como novo patamar mínimo de formação na sociedade capitalista. Na busca por soluções para o problema, as políticas educativas para a modalidade durante o período estudado de 2003 a 2015, em cada um dos casos analisados de Brasil e Argentina - por meio de revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas a gestores -, apesar de convergirem no tempo com governos de esquerda, que apontam a educação profissional como importante para o desenvolvimento econômico da nação, irão seguir caminhos distintos: no caso brasileiro apresentou-se maior controle técnico e no argentino uma proposta que se aproxima mais da questão pedagógica.

No Brasil, não foi encontrada, com base nos trabalhos desenvolvidos nesta tese, política nacional efetiva de combate à evasão escolar no ensino médio técnico na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sob coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. As iniciativas analisadas para o período funcionaram de forma instável, buscando medidas que visam à coleta de informações para formulação das políticas, não logrando implementar a coordenação de uma política nacional de combate à evasão ou construir ações baseadas em diretrizes nacionais, como ocorre no caso argentino. Na análise da experiência argentina, apresentam-se programas voltados para o combate das desigualdades educativas na educação profissional de oferta estatal, com financiamento específico para o combate à evasão escolar na educação secundária técnica, com a definição de diretrizes, e o desenho de estratégias que são adaptadas pelas jurisdições e instituições escolares, compondo projetos que são por estas colocados em prática. Essa dinâmica, no entanto, não eximiu o INET do papel de avaliador das propostas e do monitoramento dos recursos, não prescindindo de adaptações entre a administração central e a local. Tampouco a cobertura das políticas foi ampla e homogênea na Argentina, apresentando diferenças regionais e atuação focalizada por meio de projetos e programas. Tanto no caso analisado no Brasil quanto no caso analisado na Argentina, o tratamento dado pelas políticas públicas no âmbito central à evasão escolar no ensino médio técnico enfrentou resistências e mútuas adaptações durante os processos de formulação e implementação, compreendendo o Estado como campo de luta pela hegemonia.

A atual pesquisa, envolvendo a discussão dos fatores sistêmicos de evasão escolar no Brasil e na Argentina, aponta, corroborando com as pesquisas desenvolvidas no âmbito da

RIMEPES, que a democratização crescente do acesso à escolarização de nível médio, no âmbito mundial, não contrariou a tendência à dualidade, mas a fortaleceu e a aprofundou. O ensino secundário continua sendo espaço de lutas concorrenciais em torno de posições sociais desejáveis, que se estenderão para os sentidos da evasão escolar dos estudantes, presentes nas políticas públicas para a educação profissional.

Ainda que se reconheça nos discursos políticos a aposta na educação profissional no Brasil e na Argentina, o princípio educativo do trabalho (DORE, 2014) não foi apropriado verdadeiramente nas políticas públicas de educação profissional ou foi falsamente apropriado para servir a um discurso de manutenção da dualidade do sistema educativo, permanecendo a educação profissional em um bloco separado da educação geral. O ensino que deveria integrar teoria e prática, formação humana e técnica, como proposto discursivamente nas políticas com o ensino médio integrado à educação profissional no Brasil ou à volta das oficinas na Argentina, poderia ser o germen de uma formação integral. Para sê-lo, demandaria revisar práticas escolares, discutir o currículo e repensar a intencionalidade do ensino médio técnico dentro do sistema educativo e da sociedade. Nos casos estudados, o combate à evasão escolar no nível médio técnico é definido, em grande medida, pela política educacional vigente, remetendo ao fato de que a marca distintiva da escola é a dualidade de seus objetivos e de sua organização. A dualidade da organização dos sistemas de ensino é parte do sistema capitalista, e os estudos de Gramsci auxiliaram nesta tese a compreender o Estado como estrutura contraditória e, assim, analisar a correlação de forças que compõem o mesmo, na formulação e implementação das políticas públicas tendentes, ou não, à diminuição das desigualdades educativas e sociais.

A falta de políticas públicas, programas e dados específicos sobre evasão escolar no ensino médio técnico se relaciona a como a educação profissional é pensada dentro da organização social existente de país e dentro da ordem global capitalista. Analisando o lugar da educação profissional nas políticas de Estado, bem como descrevendo as políticas públicas para a administração e organização da escola técnica de nível médio no interior da sociedade contemporânea, percebe-se a atualidade do tema da dualidade na organização dos sistemas de ensino. Em que pese a todos investimentos na educação profissional, mostra-se pertinente a avaliação de DORE (1983) de que a unidade da escola média numa escola do trabalho e para todos não é uma tendência. A presente tese também avança ao demonstrar que a questão estrutural da dualidade escolar permeia a organização dos sistemas de ensino de Brasil e Argentina, conectando-se ao tratamento dado nas políticas públicas ao tema da evasão escolar.

O objetivo da escola técnica de nível médio ainda pendente é desempenhar o papel central no movimento contemporâneo que enfatiza a aquisição de saberes científicos e

tecnológicos como política estratégica para inserir cidadãos e cidadãs na vida social e na atividade produtiva de uma forma crítica e competente, tornando-se dirigentes.

REFERÊNCIAS

- AGUERO, J. La política de educación técnica para el trabajo en el Perú entre los años 1990 y 2013. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014, v. 1, p. 163-188.
- ALKMIM, G. V. **Empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de tecnologia em diferentes regiões do estado de Minas Gerais: o caso do curso de análise e desenvolvimento de sistemas**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- ALKMIM, G. V.; DE SOUZA, H. G. Entre a escola e o trabalho: trajetória dos evadidos dos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. In: WORKSHOP NACIONAL SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: da compreensão ao enfrentamento, 2, 2016, Brasília. **Anais...** Brasília: IFB, 2016. p. 81-85.
- ALMANDOZ, M. R. Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. In: ALMANDOZ, M. R. et al. **Educación y trabajo: articulaciones y políticas**. Buenos Aires: IPE- UNESCO, 2010.
- ALMEIDA, M. S. et al. Itinerários de transição escola trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: desenho do projeto de investigação. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014, v. 1, p.343-378.
- AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- AMUCHÁSTEGUE, M. **Los actos escolares con bandera: geología de un ritual**. 2002. 117 p. Tese (Mestrado em Educação) -Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2002.
- ANDRADE, A. F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 2014. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ANTUNES, F.; SÁ, V. Quatro décadas de Portugal democrático. O que oferece aos jovens a educação profissional de nível secundário? In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014, v. 1, p. 103-130.
- ARAÚJO, J. N. **Relações intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia**. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE nº 15**, de 2007. Anexo II marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario sector construcciones edilicias. Buenos Aires. Disponível em:

<<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/05/15-07-anexo02.pdf>>. Acceso em: 01 dez. 2017.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n° 66**, de 28 de octubre de 2008. Anexo I Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”. Buenos Aires, 2008a. Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/66-08-anexo1y2.pdf>>. Acceso em: 07 nov. 2017.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n° 175**, de 15 de agosto de 2012. Aprueba el documento - “Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la Educación Técnico Profesional”-. Buenos Aires. 2012a. Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/175-12.pdf>>. Acceso em: 08 nov. 2017.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n° 208**, de 29 de octubre de 2013. Aprueba el documento -“estrategia federal de acompañamiento pedagógico a los estudiantes con materias pendientes de aprobación de la educación técnico profesional de nivel secundario, FinEsTec”-. Buenos Aires. Disponible em: <<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/208-13.pdf>>. Acceso em: 07 nov. 2017.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n° 234**, de 22 de outubro 2014. Incorporar desde el año 2015 como efeméride educativa, el día 7 de septiembre como “Día de la Recuperación de la Educación Técnica”, en conmemoración de los diez (10) años de la sanción de la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional. Buenos Aires. Disponible em: <<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/234-14.pdf>>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n° 274**, de 25 de noviembre de 2015. Establece las “Olimpiadas de Construcciones y Electromecánica” y “Encuentros de Estudiantes de la Educación Técnico Profesional Educativo Técnicamente”. Buenos Aires, 2015a. Disponible em: <<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/Res.CFE-274-15.pdf>>. Acceso em: 08 nov. 2017.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n° 283**, de 29 de junio de 2016. Anexo I Mejora integral de la calidad de la educación técnico profesional. Buenos Aires. Disponible em: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/283-16_01.pdf>. Acceso em: 08 nov. 2017.

ARGENTINA. Decreto n° 340, de 28 de febrero de 1992. Sistema de pasantías - Aprobación. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 28 de Feb. de 1992. Disponible em: <<https://docs.argentina.justia.com/federales/decretos/decreto-n-340-1992-feb-28-1992.PDF>>. Acceso em: 09 nov. 2017.

ARGENTINA. Decreto n° 1.374, de 7 de septiembre de 2011. Aprueba el Régimen General de Pasantías que regirá en todo el ámbito del Nivel de Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional. Buenos Aires, 2011a. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186933/norma.htm>>. Acceso em: 09 nov. 2017.

ARGENTINA. Decreto n° 1.602, de 29 de octubre de 2009. Incorpora el Subsistema no Contributivo de Asignación Universal por Hijo para Protección Social. **Boletín Oficial**,

Buenos Aires, 30 de oct. de 2009a. Disponible em:
<http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/argentina_decreto_nro_1602_2009.pdf>. Acceso em: 09 nov. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 1.420 de 8 de julho de 1884. Ley de Educación Común. Buenos Aires. Disponible em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>>. Acceso em: 15 nov. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 15.240. Ley de creación del Consejo Nacional de Educación Técnica. Sancionada: 15 nov. de 1959. Buenos Aires. Disponible em:
<<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002648.pdf>>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 24.049. Faculta al P.E.N. a transferir a las provincias a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Excepciones. Sancionada: 6 dic. 1991. Promulgada: 2 ene. 1992. Buenos Aires. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>> Acceso em: 22 dez. 2017

ARGENTINA. Ley n° 24.195. Ley Federal de Educación. Sancionada: 14 abr. de 1993. Promulgada: 29 abr. de 1993. Buenos Aires. Disponible em:
<file:///C:/Users/user/Downloads/leg_leyFederal.pdf>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 24.856. Pacto Federal Educativo. Ratificación. Sancionada: 6 ago. de 1997. Promulgada: 1 sep. de 1997. Buenos Aires. Disponible em:
<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/45629/norma.htm>>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 25.864. Establecimientos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fija un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase. Sancionada: 4 dic. de 2003. Promulgada: 8 ene. de 2004. Buenos Aires. 2004a. Disponible em:
<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/91819/norma.htm>>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 25.919. Fondo Nacional de Incentivo Docente. Sancionada: 11 ago. de 2004. Promulgada: 31 ago. de 2004. Buenos Aires. 2004b. Disponible em:
<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/98147/norma.htm>>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. Sancionada: 7 set. de 2005. Promulgada: 8 set. de 2005a. Buenos Aires. Disponible em:
<http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf>. Acceso em: 15 nov. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.061. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Sancionada: 28 sep. de 2005. Promulgada: 21 oct. de 2005. Buenos Aires, 2005b. Disponible em:
<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000114999/110778/norma.htm>>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.075. Ley de Financiamiento Educativo. Sancionada: 21 dez. de 2005. Promulgada: 9 jan. de 2006a. Buenos Aires. Disponible em: <<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>>. Acceso em: 09 nov. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.206. Ley de Educación Nacional de la Argentina. Sancionada: 14 dez. 2006. Promulgada: 27 dez. de 2006b. Buenos Aires. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acceso em: 13 nov. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.390. Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. Sancionada: 4 jun. de 2008. Promulgada: 24 jun. de 2008. Buenos Aires. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141792/norma.htm>>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.421. Establece el Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (RAICES). Sancionada: 22 out. de 2008. Promulgada: 11 nov. de 2008. Buenos Aires, 2008b. Disponible em: <<http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/021/0000021527.pdf>>. Acceso em: 04 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.427. Criase el Sistema de Pasantías Educativas en el marco del sistema educativo nacional. Sancionada: 26 nov. de 2008. Promulgada: 18 dez. de 2008. Buenos Aires, 2008c. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/148599/norma.htm>>. Acceso em: 14 set. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.618. Matrimonio Civil. Sancionada: 15 jul. de 2010. Promulgada: 21 jul. de 2010. Buenos Aires. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>>. Acceso em: 22 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 26.727. Aprueba el régimen de trabajo agrario. Sancionada: 21 dez. de 2011. Promulgada: 27 dez. de 2011. Buenos Aires, 2011b. Disponible em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/190000-194999/192152/norma.htm>>. Acceso em: 01 dez. 2017.

ARGENTINA. Ley n° 27.045. Ley de Educación Nacional. Sancionada: 03 dez. de 2014. Promulgada: 23 dez. de 2014. Buenos Aires, 2014a. Disponible em: <<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/normativas/Ley-27045-Educacion-Inicial.pdf>>. Acceso em: 01 dez. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Actualización del Glosario:** definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206). Buenos Aires: DINIECE - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, agosto de 2011. Disponible em: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_metodologicos/glosario-FINAL26agosto.pdf>. Acceso em: 10 nov. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009:** características sociodemográficas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011c, v. 1, 96p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009:** elección de estudios y expectativas juveniles. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011d, v. 2, 96p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009:** metodología y resultados generales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011e, v. 4, 96p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Censo Nacional de último año de educación técnico profesional de nivel secundario:** primeros resultados generales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009:** trayectorias escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011f, v. 3, 96p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Conmemoración de los 10 años de la Ley de Educación Técnico Profesional.** Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación, 2015b, 100p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Instituto Nacional de Educación Tecnológica.** Disponible em: < <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/> >. Acceso em: 01 dez. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Encuesta CENUAETP – Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional.** Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009b.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados.** Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015c, 120p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Evaluación de Capacidades Profesionales en la ETP de Nivel Secundario.** Documento aprobado por Resolución No. 266/15 CFE. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015d, 64p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **FinEsTec - Estrategia Federal para la Finalización de Estudios Técnicos de Nivel Secundario:** manual para directivos y coordinadores pedagógicos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, [c.a. 2015e], 12p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **La Educación Técnico Profesional en cifras 2015.** Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015f, 38p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **La técnica ganada. Conmemoración de los 10 años de la Ley de Educación Técnico Profesional.** Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015g, 35p.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Resolución INET n° 679**, de 22 de septiembre de 2014. Extiende el alcance de FinEsTec. Buenos Aires, 2014b. Disponible em: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ResINET_679-14_FinEsTec.pdf>. Acceso em: 13 nov. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Resolución INET n° 680**, de 22 de septiembre de 2014. Refiere-se a -“Apoyo e acompañamiento de los procesos de aprendizaje”-. Buenos Aires, 2014c. Disponible em: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ResINET_680-14.pdf>. Acceso em: 14 nov. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Resolución INET n° 748**, de 22 de octubre de 2014. Establece los criterios operativos, las orientaciones y los procedimientos para la presentación, la evaluación, la ejecución, la redición, y el seguimiento y monitoreo de los planes de mejora jurisdiccionales e institucionales... Buenos Aires, 2014d. Disponible em: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ResINET_748-14.pdf>. Acceso em: 14 nov. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Resolución INET n° 830**, de 30 de octubre de 2014. Refiere-se a las mochilas técnicas para estudiantes. Buenos Aires, 2014e. Disponible em: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/01/Resoluci%C3%B3n-830_14-Mochilas-t%C3%A9cnicas.pdf>. Acceso em: 08 nov. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. **Resolución INET n° 850**, de 2012. Criterios operativos, orientaciones y procedimientos que orientan la definición de las nuevas estrategias para la mejora continúa de la calidad de los entornos formativos. Buenos Aires. 2012b.

ARNOVE, R. F. Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas.** Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 131-152.

AUGUSTO SILVA, W. **Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG):2007 A 2010.** 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ÁVALOS, B. La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios Pedagógicos**, v. 40, n. 1 (especial), p. 11-28, 2014.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M. (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela.** Buenos Aires: Granica, 2002a. p. 103-128.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Tradução de Néstor Míguez. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós. 1ª reimpressão, 1994.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. In: **Revista Páginas**. Córdoba: Esc Cs. Educ., FFyH – UNC, n. 2 y 3, 2002b, p. 19 - 33. (Traducción Estela M. Miranda). Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/index>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Desconectados**: habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington, DC. 2012. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36714635>> Acesso em: 17 nov. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes**: una nueva agenda para la educación secundaria. BM Colombia Mayol Ediciones S.A. Colombia: Bogotá. 2007.

BAUMAN, Z. **La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones**. Barcelona: Paidós, 2002a.

BAUMAN, Z. **La Globalización**: Consecuencias Humanas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002b.

BAUMAN, Z. **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Barcelona: Gedisa, 2000.

BIAGINI, H. E. Variantes socio-educativas argentinas (1880-1930). In: **Propuesta Educativa**. Buenos Aires. 1990. p. 49-52,

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BOSCAINI, B. O. **A transferência internacional de políticas de assistência social durante o governo Lula (2003-2010)**: dimensões simbólica e institucional. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156964/001017777.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 nov. 2017. BRASIL.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de

inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov.2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 Jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o sistema escola técnica aberta do Brasil - e-tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm> Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_ATO2007-2010/2007/DECRETO/D6095.HTM>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2010a.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a rede e-tec Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 mar. 2012a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma-pe.html>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 1998.

BRASIL. Lei nº 11.184 de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111184.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2005a. (edição extra).

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.741 de 16 julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_ATO2007-2010/2008/LEI/L11741.HTM>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei nº 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005... **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008b.

BRASIL. Lei nº 12.513 de 26 de outubro 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011b.

BRASIL. Lei nº 13.055 de 2 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, institui no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. Brasília: MEC/SETEC, 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil/curriculo/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. Brasília: MEC/SETEC, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil/curriculo/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2014b. Versão preliminar.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepções e diretrizes. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para cálculo dos indicadores de gestão das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica – 2.0**. Brasília: MEC/SETEC, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do CNE/CEB nº 14 de 01 de jul. de 2009**. Proposta de instituição do SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb014_09.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília: MEC/SETEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+PNE+subs%C3%ADdios+para+a+elabora%C3%A7%C3%A3o+dos+planos+estaduais+e+municipais+de+educa%C3%A7%C3%A3o/276d3397-1928-400e-8524-9a4e0fd1453d?version=1.2>> Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas e resultados 1995-2002: a reforma da educação profissional**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001714.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 23, de 10 de julho de 2015. Institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências. **Boletim de Serviço**, nº 27, Brasília, 10 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 81, de 07 de fevereiro de 2011, institui o grupo de trabalho que terá como atribuição a análise dos indicadores das Instituições da Rede

Federal em atendimento ao acórdão 2.267/2005 – TCU - Plenário. **Diário Oficial da União**, nº108, Brasília, 07 de jun. seção 1, 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 818, de 13 de agosto de 2015. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, nº155, Brasília, 14 de ago. seção 1, p.17, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008, aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, nº 137, Brasília, 18 de jul. seção 1, p.13, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. **Diário Oficial da União**, nº 112, Brasília, 14 de jun. seção 1, p. 12, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT). **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 de out. de 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_09.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 5 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de nov. de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de set. de 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Informativa nº 138 de 15 de julho de 2015**. Informa e orienta as instituições da Rede Federal sobre a construção dos planos estratégicos institucionais para a permanência e êxito dos estudantes. Brasília. 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 139-A de 29 de abril de 2009**. Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Período Letivo 2008. Brasília. 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17981-setec-analise-indicadores-2008&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 282 de 09 de julho de 2015**. Planos estratégicos institucionais para a permanência e o êxito dos estudantes. Brasília. 2015d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 333 de 30 de junho de 2011**. Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Períodos Letivos 2009 e 2010. Brasília. 2011d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício nº 2.731/2005**, de 29 de setembro de 2005. Comunica ao TCU as providências para dar cumprimento às determinações dispostas no Acórdão n.º 480/2005-Plenário. Brasília: GAB/SETEC/ MEC. 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício-circular nº 77/2015**, de 20 de agosto de 2015. Informes e encaminhamentos da comissão permanente. Brasília: CGPG/DDR/MEC/SETEC. 2015e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício-circular nº 119/2013**, de 22 de outubro de 2013. Solicita atualização do SISTEC e envio de informações sobre a evasão e retenção. Brasília: DPE/MEC/SETEC. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício-circular nº 132/2013**, de 12 de novembro de 2013. Redução de Matrículas. Brasília: CGPG/DDR/MEC/SETEC. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de ação para o cumprimento das determinações do Acórdão nº 506/2013** – TCU – Plenário. Brasília, 13 set. 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 24, de 30 de julho de 2012, que institui o Comitê Permanente de Planejamento e Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CPPG, com a finalidade de subsidiar os procedimentos de planejamento, de acompanhamento e de avaliação dos programas e ações afetos à Rede Federal, no âmbito da competência da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. **Diário Oficial da União**, nº 147, Brasília, 31 de jul. seção 1, p.16, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 25, de 13 de agosto de 2015, define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, nº 162, Brasília, 28 de ago. seção 1, p. 28, 2015f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 39, de 22 de novembro de 2013, institui Grupo de Trabalho com a atribuição de: elaborar relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes modalidades de cursos; e elaborar manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o

diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar. **Diário Oficial da União**, nº 228, Brasília, 25 de nov. seção 1, p.25, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica**. Exercício 2011. Brasília: MEC/SETEC, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica**. Exercício 2012. Brasília: MEC/SETEC, 2013e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica**. Exercício 2013. Brasília: MEC/SETEC, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica**. Exercício 2014. Brasília: MEC/SETEC, 2015g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica**. Exercício 2015. Brasília: MEC/SETEC, 2016c.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Ensino profissional**. Disponível em:
<<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/educacao/ensino-profissional>>. Acesso em: 13 dez. 2017

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 104/2011. Plenário. Relator: Ubiratan Aguiar. Sessão de 26/01/2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jan. 2011e.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 480/2005. Plenário. Relator: Ministro Benjamin Zymler. Sessão de 27/04/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 abr. 2005d.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 506/2013. Plenário. Relator: Ministro José Jorge. Sessão de 13/03/2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 mar. 2013f.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 2.267/2005. Plenário. Relator: Ministro Benjamin Zymler. Sessão de 13/12/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2005e.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 2.508/2011. Plenário. Relator: Ubiratan Aguiar. Sessão de 26/04/2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2011f.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria operacional e de legalidade**. TC-004.550/2004- 0. Plenário. Relator: Benjamin Zymler. Sessão de 13/12/2005 – Extraordinária. Brasília, 13 dez. 2005f.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília: TCU/Seprog, 2012f.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do ISEB e da CEPAL à teoria da dependência. In: TOLEDO, C. N. de. (Org.) **Intelectuais e política no Brasil: a experiência do ISEB**. São Paulo: Editora Revan, 2005. p. 201-232.

BRUNO, L. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: BARTOLOZZI FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRUNO, L. Reestruturação Capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, M. (Org.) **Política e Trabalho na Escola**. BH: Autêntica, 1999. p. 13-42.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Serie del Foro de Desarrollo de América Latina, Resumen, Grupo del Banco Mundial, Washington, D.C., 2014, 76 p.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, Coleção Pensamento Crítico, v. 39.

BURAWOY, M. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, 184p.

CARLI, S. El campo de la niñez: entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. In: PUIGGRÓS, A. (Dir.) **Historia de la Educación Argentina III: escuela, democracia y orden (1916-1943)**. Buenos Aires: Galerna. 1992.

CARVALHO, L. R. S. O. **Concepções de avaliação e seleção nos anos vinte e trinta: a educação brasileira e a formação das elites**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CASTEL, R. **La inseguridad social**. ¿Qué es estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004.

CASTIONI, R. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. **Institutos Federais: os desafios a institucionalização**. Brasília: EDU-UNB, 2012. p. 45-56.

CASTIONI, R.; CARVALHO, R. F. Capital social, trabalho e educação profissional e tecnológica: desafios para os Institutos Federais. In: SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. **Institutos Federais: os desafios a institucionalização**. Brasília: EDU-UNB, 2012. p. 17-44.

CASTIONI, R.; REIS JUNIOR, R. L.; MADURO SILVA, D. B. A Educação Profissional e Tecnológica: cotejamentos entre Brasil e Argentina. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABET: trabalho crise e desigualdades: caminhos e descaminhos da sociedade contemporânea, 15, 2017, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABET, 2017.

CASTRO, C. M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

CASTRO, C. de M. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, 236 p.

CASTRO, C. M. Educação e rendimento pessoal: a equação óbvia. In: FRAGA, F. C. B.; ROSA, J. H. A.; ARÃO, L. (Coord.) **Dez olhares sobre: juventude e cultura**. Fundação Guimarães Rosa, Belo Horizonte, 2011, p. 89-91.

CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./ mar. 2008.

CEDEPLAR. **Publicação crítica do recenseamento geral do Império do Brasil de 1872**. Belo Horizonte: Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHEd - UFMG, 2012.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press , 1999, 168 p.

CIAVATTA FRANCO, M. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 72, p.198-230, Ago/2000.

COELHO, C. L. **Efeitos da implementação do piso salarial profissional nacional na carreira dos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração**. 2016. 331 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, M. J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1996.

CORTES, S. V.; LIMA, L. L. A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 87, p. 33-62, 2012.

COUTO, C. G. Constituição, competição e políticas públicas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 65, p. 95-135, 2005.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. Introdução Editorial Conjunta. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v.1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 13-17.

CRESWELL, J. W. Procedimentos qualitativos. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 184-210.

CUNHA, E. S. M. **Efetividade deliberativa: estudo comparado de conselhos municipais de assistência social (1997/2006)**. 2009. 372 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000a.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000b. p. 89-193. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2017.

DE SOUZA, H. G. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** 2013. 82f. Dissertação - (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

DI STEFANO, R., ZANATTA, L. **Historia de la Iglesia Argentina**. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori, 2000. p. 307-407.

DORE, R. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova: notas teóricas e metodológicas. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 63-104.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.- dez. 2014.

DORE, R. Atividade editorial como atividade educativa: reflexões de Gramsci sobre as "revistas tipo". **Rev. Sociol. Polit.** [online]. Curitiba, n. 29, p.79-93. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782007000200007>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

DORE, R. Educação e hegemonia em Gramsci. **Movimento**, Niterói, v.10, p. 50-68, 2004a.

DORE, R. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. **Universidade e Sociedade (ANDES)**. Brasília, v.18, p.108-115, 1999a.

DORE, R. **Entrevista com Mario Alighiero Manacorda**. Revista Novos Rumos. São Paulo, n. 41, 2004b.

DORE, R. Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 54, p. 141-160, abr. 1996.

DORE, R. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil**: do engenheiro de operação ao tecnólogo. 1983. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1983.

DORE, R. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000. 488 p.

DORE, R. **Lutas pela Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 21 p., 1999b. Mimeografado.

DORE, R. Questões da escola média brasileira: dualidade estrutural, politécnica, polivalência e escola unitária. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 1, n. 2, p.67-89. mar. de 1999c.

DORE, R. S. Marx, Gramsci e a Sociedade Civil. **Revista Caminhos**, Belo Horizonte, n. 14, p. 32-39, jun. 1997.

DORE, R. Questões da Escola Média Brasileira: dualidade estrutural, politécnica, polivalência e escola unitária. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.1, n.2, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, p.67-89. mar. de 1999c.

DORE, R. et al. Abandono escolar y formación profesional en Iberoamérica. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS IBEROAMERICANAS: tendencias, desafíos y compromisos, 2010, Barcelona. **Anais...** Barcelona: Universidade de Barcelona, 2010, p. 956-974, v. 1.

DORE, R. et al. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014, v. 1

DORE, R. et al. Política de formação profissional em Minas Gerais. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 67-72, 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/253/boltec253f.htm>>. Acesso em: 30 de novembro de 2014.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. C. Education and Training of 15-20 years-old in Brazil. **Revista Formação & Insegnamento**. Ano VI, n. 1/2, Veneza, 2008, p.163-194.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. C. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dez. 2011.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio na Rede Profissional de Minas Gerais. In: DORE, R. S.; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014, v. 1, p. 379-413.

DORE, R.; SALES, P. E. N. Reflexiones sobre la metodología utilizada en la investigación de la evasión estudiantil en las escuelas técnicas de nivel medio en Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 2014, Ciudad de México. **Anais...** Ciudad de México: AFIRSE, 2014.

DUARTE, M. R. T.; JUNQUEIRA, D. S. S. Gestor educacional, gestor escolar. In: OLIVEIRA et al. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010, p.14. CDROM.

DUARTE, M. R. T.; SANTOS, M. R. S. **Planejamento da educação nacional no Brasil**: da educação do povo à regulação do sistema federativo. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2015. Mimeografado.

DUARTE, M. R. T.; SANTOS, M. R. S. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a Constituição de 1988. **Revista Educação** (PUCRS), v. 37, p. 167-179, 2014a.

DUARTE, M. R. T.; SANTOS, M. R. S. Sistema Nacional de Educação e relações intergovernamentais no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1115-1136. out.-dez. 2014b.

DUSSEL, I. ¿Existió una pedagogía positivista? – la formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. In: CARUSO, M., DUSSEL, I., PINEAU, P. **La escuela como máquina de educar**: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós. 2002.

DUSSEL, I. La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N (Comp.). **La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación**. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 1ª ed. 2009. p. 39-52.

DYE, T. R. Cap. 3: Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANM, F. G.; SALM, J. F. (Org.) **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemologias e modelos de análise**. Brasília: EDU-UNB, 2009.

EMERICK OLIVEIRA, G. **A permanência escolar e a política de assistência estudantil na educação profissional técnica de nível médio: estudo de caso no CEFET-MG**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2015.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EZCURRA, A. M. Capítulo 1 Abandono estudiantil en educación superior: hipótesis y conceptos. In: EZCURRA, A. M. et al.; editado por LUZ, N. **Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”**. – 1ª ed. – Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

FANFANI, E. T. **La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FANFANI, E. T. Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 37-76, 2010.

FANFANI, E. T.(Coord.) **Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria**. Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/abandono_escolar_politicas_inclusion.pdf>. Acesso: 17 nov. 2017.

FARIA, C. A. P. A difusão de políticas sociais como estratégia de inserção internacional: Brasil e Venezuela comparados. **Interseções - revista de estudos interdisciplinares**, v. 14, n. 2, p.335-372, 2012. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/viewFile/8554/6439>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

FARIA, C. A. P. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. In: **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev., 2003.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90’, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n. 115, p. 339-356, Dossiê: As políticas educacionais dos novos governos na América Latina. abr.-jun. 2011.

FELDFELBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio-ago. 2007.

FERREIRA, M. C. P. Industrialização, economias do conhecimento e mudança educacional: um comentário sobre a Argentina e o Brasil. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. v. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p. 635-658.

FIORENTINI, R. Crescimento econômico e educação: o papel das desigualdades sociais. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 21-57.

FRANCO, M. S. C. O tempo das ilusões. In: CHAÚÍ, M.; FRANCO, M. S. C. **Ideologia e mobilização popular**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra/CEDC, 1985. p. 151-209.

FREDENHAGEM, S. et al. A voz da evasão. **Revista Eixo**. Brasília: Editora IFB, v. 1, n. 2, jul.- dez. 2012, p. 9-21.

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C. Para que jovens? Que políticas? – perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. 131-162.

FUENTES, L.; HUITRÓN, Y. Política de formación docente para educación profesional de nivel medio: la experiencia de México. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. 249-268.

GALLART, M. A. **La escuela técnica industrial en Argentina**: ¿un modelo para armar? Montevideo: OIT/Cinterfor, 2006.

GENTILI, P. et. al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, set./dez. 2004.

GENTILI, P. Llamar a las escuelas por su nombre. **Jornal El País**. Publicado em 16 jun. 2013. Disponível em: <https://elpais.com/elpais/2013/06/16/contrapuntos/1371364504_137136.html> Acesso em: 17 nov. 2017.

GLUZ, N. Presentación. In: EZCURRA, A. M. et al.; editado por LUZ, N. **Admisión a la universidad y selectividad social**: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. – 1ª ed. – Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

GOROSTIAGA, J. M.; VIEIRA, L. M. F. Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990 – 2010. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Org.) **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 63-90.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 5, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 3ª. edição, 2004.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.) **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-73.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUIMARÃES, J. R. S.; JANNUZZI, P. de M. Indicadores sintéticos no processo de formulação e avaliação de políticas públicas: limites e legitimidades. In: ABEP – ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004. Caxambú. Anais... Caxambú: ABEP, 2004.

GVIRTZ, S. Antipositivismo y escuela normal, continuidades y rupturas. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, año 2, n. 2, 1990.

GVIRTZ, S. **Del curriculum prescrito al curriculum enseñado**: una mirada a los cuadernos de clase. CF México: Ed. Aique. 1997.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, n. 58, p. 193-223, 2003.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, ano 21, n. 55. Campinas: UNICAMP, 2001.

HORA, R. **Los terratenientes de la pampa argentina**: una historia social y política 1860-1945. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

IMMERGUT, E. As regras do jogo: a lógica da política de saúde na França, na Suíça e na Suécia. Tradução de Vera Pereira. In: STEINMO, S.; THELEN, K.; LONGSTRETH, F. (Ed.). **Structuring Politics: Historical institutionalism in comparative analysis**. Nova York, Cambridge University Press. 1992.

IMMERGUT, E. O núcleo teórico do novo institucionalismo. Tradução de Paulo César Nascimento. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas**. Coletânea v. 1, p. 155-195, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Nota Técnica nº 01/2013/DEIA/PROEN** de 26 de dezembro de 2013. Considerações a respeito do SISTEC. Florianópolis, 2013a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Ofício nº 2.688/2013**, de 4 de dezembro de 2013. Redução de Matrículas. Florianópolis: REITORIA/IFSC/MEC/SETEC. 2013b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Ofício nº 2.833/2013**, de 26 de dezembro de 2013. Encaminhamento Nota Técnica nº 01/2013/DEIA/PROEN. Florianópolis: REITORIA/IFSC/MEC/SETEC. 2013c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

JACINTO, C. Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N (Comp.). **La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación**. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 1ª ed. 2009. p.73-94.

JACINTO, C. Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general. In: ALMANDOZ, M. R. et al. **Educación y trabajo: articulaciones y políticas**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2010.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2006.

KALOYIANNAKI, P.; KAZAMIAS, A. M. Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 25-54.

KAZAMIAS, A. M. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 55-81.

LAMOUNIER, B. O ISEB: notas à margem de um debate. **Revista Discurso**, n. 9, p. 153-8, 1978.

LAPLANTE, M. D. A epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos: estratégias com impacto sobre a melhoria dos índices de formação e de oportunidades para manter viva a luta para acabar com a epidemia da evasão escolar. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 437- 462.

LASIDA, J.; YAPOR, S. El problema de la exclusión de la educación media uruguaya y una respuesta prometedora: la formación profesional básica. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014, v. 1, p. 415-436.

LEGARD, R.; KEEGAN, J.; WARD, K. In-depth interviews. In: RITCHIE, J.; LEWIS, J. (Org.). **Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers**. London: Sage, 2003. p. 138-169.

LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 2ª ed. revista e ampliada, São Paulo: Pioneira, 1969.

LÊNIN, V. I **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1979.

LÊNIN, V. I. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo**. São Paulo: Símbolo, 1978.

LÓPEZ-VELARDE, J. C. Introducción. In: LÓPEZ-VELARDE, J. C. (Coord.) **Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada**. México: Plaza y Valdés, 2000. p. 11-24.

LOSURDO, D. Hegel, a escola, a divisão do trabalho e a liberdade dos modernos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 40, p. 29-60, 2005.

LOWI, T. J. Distribution, regulation, redistribution: the functions of government. In: RIPLEY, R. **Public Policies and “their policies”**. New York.: W.W. Norton Company Inc., 1966.

LUNA, F. **Breve historia de los argentinos**: desde la primera fundación de Buenos Aires hasta la asunción de Néstor Kirchner. Buenos Aires: Planeta, 2006.

MACIA, M. Formación inicial docente: sobre como se reproduce la baja calidad educativa. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014, v. 1, p. 215-248.

MACHADO, L. R. de S.; FIDALGO, F. S. (Org.). **Dicionário de educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. v. 1, 415 p.

MADURO SILVA, D. B. **A universalização do sufrágio e a escola**: cidadania e educação na Argentina (1900-1930). 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais com orientação em Educação) – Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2009.

MADURO SILVA, D. B. O mundo do trabalho e suas mais recentes transformações: impactos para uma política de educação profissional. In: WORKSHOP NACIONAL SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: da compreensão ao enfrentamento, 2., 2016, Brasília. **Anais...** Brasília: IFB, 2016. p. 69-72.

MALET, R. Do Estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, set./dez. 2004.

MARINHO, L. C. O. **O ISEB em seu momento histórico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986.

MARTÍNEZ, E. Educación y trabajo juvenil: los desafíos de la educación media técnico profesional en Chile. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 77- 102.

MARX, K. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos III**. São Paulo: Ed. Sociais, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATTHEOU, D. O paradigma científico na educação comparada. In COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 81-95.

MATURO, Y. La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil: una lectura del marco normativo vigente. **RELEC – Revista Latinoamericana De Educación Comparada**, n. 10, año 7, p. 66-80, 2016.

MELO, S. D. G. **Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina.** 2009. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

MENDOZA, R. M.; ALVAREZ, G. Investigación de egresados de secundaria técnica en la Argentina entre 2009 y 2013: una experiencia metodológica y su implicancia política. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 4., 2015. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: RIMEPES/UFMG, 2015.

MIRANDA, A.; CORICA, A. El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento.** Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 293-315.

MIRANDA, A.; OTERO, A. La posibilidad de un plan. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N (Comp.). **La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación.** Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 1ª ed. 2009. p. 95-112.

MONTEIRO OLIVEIRA, M. A. Educação profissional: governos FHC e Lula. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR. 1. 2009. Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte: RIMEPES/UFMG, 2009. 8 p.

MONTES, N. Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N (Comp.). **La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación.** Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 1ª ed. 2009. p. 113-128.

MORAES, G. H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade a formação da identidade dos Institutos Federais.** 2016. 356 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NACIONES UNIDAS; CEPAL. **Panorama social de América Latina 2007.** Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2008.

NARODOWSKI, M. **El abandono en la escuela media en la Argentina (2004-2014).** Buenos Aires: I+E Instituto de Investigación y Educación Económica, 2016. Mimeografiado.

NARODOWSKI, M. Monopolio estatal y elección de escuela en la Argentina. In: NARODOWSKI, M. (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela.** Buenos Aires: Granica, 2002. p. 129-144.

NARODOWSKI, M. MOSCHETTI, M. **El crecimiento de la matrícula en la educación escolar argentina 2003-2013: entre la privatización y el estancamiento.** Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella, Escuela de Gobierno/Educación, 2014.

NEGT, O. O marxismo de Rosa Luxemburgo. In: HOBBSAWM, E. (Org.) **História do marxismo: o marxismo da Segunda Internacional.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, v. 3.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. Tradução de Ana Isabel Madeira. **Revista Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n.2-3, 1995. Mimeografiado.

NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? **Comparative Education**, v. 39, 2003, 18p. Disponível em: <https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/680/1/21185_0305-0068_423-438.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

O'DONNELL, G. ¿Y a mí, qué mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en la Argentina y Brasil. In: O'DONNELL, G. (Ed.). **Contrapuntos: Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización**. Buenos Aires: Piados, 1998, p. 165-193.

O'DONNELL, G. Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina. In: MÉNDEZ, J. E.; O'DONNELL, G.; PINHEIRO, P. S. (Eds.). **La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina**. Buenos Aires: Paidós, 2002. p. 305-336.

OEI - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA; CÁRITAS ARGENTINAS. **La Revancha Educativa. Adolescente, jóvenes y escuela secundaria**: percepciones de los estudiantes y tutores sócio-educativos, a nivel nacional. Buenos Aires: OEI / Cáritas Argentinas, Investigación 2013-2014.

OLIVEIRA, D. A. et al. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2008, 8ª ed., 283 p.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLMOS, L. E.; TORRES, C. A. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Org.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 97-114.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 12º. ed. 2015. 100p.

OTERO, A. Educación técnico profesional, política y gestión de la modalidad para el caso argentino. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 57-76.

OTERO, A. Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300008>. Acesso em: 17 nov. 2017.

OTRANTO, C. R. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. In: da 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Natal, RN, 2011. **Anais eletrônicos...** Natal, RN, 2011.

PACHECO, E. Prefácio: Institutos Federais: um futuro em aberto. In: SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. **Institutos Federais**: os desafios a institucionalização. Brasília: EDU-UNB, 2012.

PAIVA, V. Sobre o conceito de “capital humano”, **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 185-191, jul. 2001.

PAIXÃO, E. L. DORE, R.; MARGIOTTA, U.; LAUDARES, J. B. Transição escola – trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 315-342.

PAIXÃO, E. L. **Transição de egressos evadidos e diplomados da educação profissional técnica para o mundo do trabalho**: situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010. 2013. 421 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAREJA, R. Políticas, itinerarios y formación docente en la formación profesional española. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 269-292.

PEREYRA, M. A. et al. Introducción. In PEREYRA, M. A. et al. (compiladores). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor S.A., 1996.

PESQUISADORES INSTITUCIONAIS / PROCURADORES EDUCACIONAIS INSTITUCIONAIS DOS INSTITUTOS FEDERAIS. **20 Teses sobre as Estatísticas na Educação Profissional e Tecnológica**: carta aberta à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Foz do Iguaçu, 2013.

PINEAU, P. **La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)**: una versión posible. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Colección Educación y Sociedad. 1997.

PINI, M. E; MELO, S. D. G. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Org.) **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo horizonte: Fino Traço, 2011. p. 41-62.

PIRES, Á. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes: 2008. p. 43-94.

PLOTKIN, M. **Mañana es San Perón**: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955). Buenos Aires: Ariel, 1993.

PUIGGRÓS, A. **Escuela, democracia y orden (1916-1943)**: historia de la educación Argentina III. Buenos Aires: Galerna. 1992.

PUIGGRÓS, A. **Sociedad civil y Estado**: en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación Argentina II. Buenos Aires, Galerna. 1991.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)**. Historia de la educación Argentina I. Buenos Aires: Galerna. 2006.

PUIGGRÓS, A. **Voltar a educar**: a educação latino-americana no final do séc. XX. Rio de Janeiro: Ed. Agir. 1997.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez Editora. 2002.

REDE IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR. Bases para realização de pesquisa comparativa em educação profissional e abandono escolar considerando como universo jovens entre 15 e 20 anos. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR**. 2. Belo Horizonte: RIMEPES/UFMG, 2011. Mimeografado.

REDE IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR. **Janela de Oportunidades e Evasão Escolar**. YouTube, 15 de maio de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3lWJjfNJsxw>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

REDE IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR. **Objetivos Gerais da RIMEPES**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/rimepes/objetivos_gerais.html>. Acesso em: 16 nov. 2017.

REIS JUNIOR, R. de L. **Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015)**: o caso dos Institutos Federais. 2017. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROITENBURD, S. et. al. Discursos sobre la reforma en la historia de la educación en la Argentina: del proyecto sarmientino a los imaginarios reformistas contemporáneos. CONGRESO NACIONAL Y SEGUNDO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2007, 4. **Anais...**Rio Negro, 2007.

RUST, V. D. et al. Research strategies in comparative education. **Comparative Education Review**, v. 43, n. 1, Feb. 1999, p. 86-109. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1189215>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SABATO, H. **Pueblo y política**: la construcción de la República. 1ª ed. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2005.

SAFOCADA, F.; VASSILADES, A. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: Del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr./jun. 2011.

SALATIN, A. Educação técnica de nível médio na Itália: quais políticas? Destinadas a quais jovens? In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 189-215.

SALES, P. E. N. **Transição da formação técnica de nível médio para o ensino superior**: trajetórias de alunos da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SALVADORI, M. L. Kautsky entre ortodoxia e revisionismo. In: HOBBSAWN, E. J. (Org.) **Historia do marxismo: o marxismo na época da Segunda Internacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 2v.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998, 143 p.

SANTOS, T. A. **Evasão e permanência na educação profissional técnica de nível médio do PRONATEC no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2017. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf> Acesso em: 03 out. 2011.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** v. 12, n. 34, jan/abr, 2007.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 76, n. 182-183, p. 241- 304, jan.-ago, 1995.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In: PEREYRA, M. A. et al. (compiladores). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor S.A., 1996. p.17-50.

SENAC. DR MG. **Glossário educacional**. Equipe Técnica da Superintendência educacional. 3ed. Belo Horizonte: SENAC MG/SEMD, 2010, 48p.

SENAI. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília: SENAI/DN, 2013.

SENNETT, R. **La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2000.

SEOANE, V. Experiencias de jóvenes mujeres de escuelas técnicas en la producción de géneros, sexualidades y disciplinas. In: VILLA, A. I.; MARTÍNEZ, M. E. (Comp.). **Relaciones escolares y diferencias culturales, la educación en perspectiva intercultural**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014a. Cap. 4, p. 103-130.

SEOANE, V. **Género, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata**. 2014. 429 f. Tese (Doutorado em ciências sociais) - Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2014b. Disponível em: <<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6397#.VKKb3CAA>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SEOANE, V.; LONGOBUCCO, H. Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. **Propuesta Educativa**, n. 40, año 22, v. 2, p. 64-78, nov. 2013. Dossier Educación y Trabajo.

SILVA FILHO, G. A.; MORAES, G. H. Comparando desempenhos de diferentes tipos de escola de ensino médio: uma aproximação de medida de valor adicionado. **Boletim na medida**. Ano 6. nº 12. Brasília: INEP/MEC. ago. de 2017. p. 21-30.

SILVA, C. J. R.; et al. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Brasília: IFRN editora, 2009.

SILVA, J.; ALMEIDA, R.; STROKOVA, V. **Sustentando melhorias no emprego e nos salários no Brasil**: uma agenda de competências e empregos. Washington: The World Bank, 2015.

SODRÉ, N. W. A crise do ISEB. In: SODRÉ, N. W. **A ofensiva reacionária**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1992, p. 09-51.

SOSA, M. L. Educación técnica e inserción laboral en Argentina: ventajas y limitaciones del título técnico. In: JACINTO, C. et al. **Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente**: entramados, alcances y tensiones. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2016a.

SOSA, M. L. Las cifras de la Educación Técnica Profesional a 10 años de la Nueva Ley. **Revista Novedades Educativas**, n. 306, Junio 2016b.

SOUSA SOARES, A. de. **Hegemonia Política e Cultural**: a escola pública no jornal Estado de Minas 1930-1934. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SOUZA, C. Governos locais e gestão de políticas sociais universais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 27-41, 2004.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologia**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

TEDESCO, J. C. **Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003, 282p.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 26, p. 161-174, 2014.

TELLO, C.; MAINARDES, J. A Educação Secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

TERÁN, O. (Coord.). **Ideas en el siglo**: intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano. Buenos Aires: Fundación OSDE- Siglo XXI editores, 2004. p. 13-93.

TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los '90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). **Sindicalismo docente & reforma en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO; Temas, 2001. p. 111-146.

TIRAMONTI, G. Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N (Comp.). **La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación**. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 1ª ed. 2009. p. 25-38.

TOLEDO, C. N. de. Intelectuais do ISEB, esquerda e marxismo. In: MORAES, J. Q. (Org.). **História do marxismo no Brasil: teorias, interpretações**. v. 3. Campinas: Unicamp, 1998. p. 245-274.

TORRES, R. M. Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. **Ciencia y Sociedad**, v. XXV, n. 3, p. 368-394, jul./sept. 2000.

TRIANO, S. et al. La inserción laboral y educativa de los egresados de escuelas secundarias técnicas en la Argentina. In: **Anales VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales."** La Plata: UNLP, 2012. Disponible em: <<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

UNESCO; SITEAL. **Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina**. Disponible em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta#>. Acesso em: 03 ago. 2013.

VEZUB, L. F. Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 14, n. 42, p. 911-937, jul./sept. 2009.

VIEIRA, L. O. C. **Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996 a 2011)**. 2014. 205 f. Tese (Doutorado em Educação), UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

WALDENBERG, M. A estratégia política da social democracia alemã. In: HOBBSAWN, E. (Org.) **História do marxismo: o marxismo na época da Segunda Internacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 02, 1982.

WILKEN, D. L. de S.; SILVA, R. F. da.; LAUDARES, J. B.; CASTRO, R. R. de M.; ANDRADE, R. de C. de A. Análise qualitativa em uma amostra de alunos evadidos na educação profissional técnica de nível médio – um estudo de caso no CEFET-MG. In: **WORKSHOP NACIONAL SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: da compreensão ao enfrentamento**, 2., 2016, Brasília. **Anais...** Brasília: IFB, 2016.

WOLLINGER, P. R. **Educação em tecnologia no ensino fundamental: uma abordagem epistemológica**. 2016. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

YIN, R. K. Interviewing. In: YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011. p. 132-142.

ZELMANOVICH, P. Abordajes socioeducativos en adolescencia y juventud. In: **Estudios y políticas de juventud en América latina**. Buenos Aires, 2015. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar>>. Acesso em: 01 de jul. 2015.

ZIVIANI, P.; MOURA, M. P. A consolidação dos indicadores culturais no Brasil: uma abordagem informacional. In: ENANCIB - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008. São Paulo. Anais... São Paulo: ANCIB, 2008.

ZIPEROVICH, R. Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930. In: PUIGGRÓS, A. **Escuela, Democracia y Orden (1916-1943) Historia de la educación Argentina III**. Buenos Aires: Galerna. 1992.

APÊNDICE A - Notas metodológicas

Na sequência, caracterizando a pesquisa, apresentam-se seus objetivos, contexto, participantes e métodos de coleta e análise de dados.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar os fatores sistêmicos (as peculiaridades da legislação, das políticas e dos programas educacionais vigentes em cada contexto) para o combate à evasão escolar na educação técnica de nível médio nos sistemas de ensino do Brasil e da Argentina.

Objetivos específicos

- Descrever os sistemas nacionais de educação do Brasil e da Argentina, com foco no ensino técnico de nível médio.
- Analisar os marcos históricos que compuseram o sistema educativo do Brasil e da Argentina, com foco no ensino técnico de nível médio.
- Descrever as políticas públicas no Brasil e na Argentina entre 2003 e 2015 que visam minimizar a evasão escolar no ensino técnico de nível médio.

Contexto e participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram gestores responsáveis pela coordenação e implementação de políticas e programas nacionais de estímulo à permanência e de combate à evasão escolar no ensino médio técnico público no Brasil e na Argentina entre 2003 e 2016. Considera-se, com base em Duarte e Junqueira (2010), que os gestores são aqueles profissionais que se responsabilizam pela coordenação e articulação de ações com intraunidades escolares, e destas com órgãos de direção dos sistemas de ensino e com entidades e grupos sociais diversos.

A delimitação do contexto e dos participantes da pesquisa se deu após visita²³³, em novembro de 2014, à FLACSO/ Argentina, ao *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO) e ao *Instituto Nacional de Educación Tecnológica* (INET), também sediados em Buenos Aires. Na ocasião, foi discutida a proposta de pesquisa com estudiosos do tema da educação de nível médio que já participaram de programas de cooperação acadêmica com o Brasil, conhecendo, assim, a realidade do ensino médio e técnico de ambos os países. Os técnicos e diretores do INET forneceram material estatístico e documental para os primeiros estudos desta investigação. Esse momento foi importante para iniciar o contato com “guardiões do acesso”, que é como Creswell (2007) denomina as pessoas que cuidam do acesso às informações oficiais das políticas. No caso argentino, facilitaram o acesso ao ambiente institucional do INET e deram a permissão para estudar os informantes ou a situação quando da investigação de campo.

Entre fevereiro e agosto de 2016, foi realizado o trabalho de campo referente ao caso argentino, em Buenos Aires/Argentina, onde a doutoranda foi recebida por sua coorientadora de tese, Professora Ana Miranda, membro da RIMEPES e coordenadora do Programa de Juventude e Trabalho de FLACSO/Argentina. Os trabalhos se desenvolveram dentro do programa de promoção de estágio doutoral de pesquisadores estrangeiros latino-americanos no Doutorado em Ciências Sociais da FLACSO/Argentina, em parceria com a Direção Nacional de Cooperação Internacional do Ministério da Educação da Argentina, e também dentro do plano de trabalho promovido pelo Acordo de Cooperação Acadêmica firmado entre a UFMG e a FLACSO/Argentina, por intermédio da RIMEPES.

Com relação ao Brasil, foi estabelecido contato com a secretária da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a responsável, no âmbito do Ministério da Educação, pelas políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica no País. A partir deste contato, a doutoranda foi encaminhada para entrevistas com os gestores situados nesse órgão. Entre novembro de 2016 e abril de 2017, foi realizado o trabalho de campo referente ao caso brasileiro, em Brasília, quando, por meio do Programa de Doutorado Sanduíche do CNPq, a doutoranda esteve vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob a tutoria do Professor Remi Castioni, coordenador da linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho (NEPET). A rede de contatos estabelecidas por meio desses grupos de

²³³ Missão acadêmica que teve fomento do Programa de Apoio a Projetos de Cooperação Internacional da UFMG (Edital 006/2013, da Diretoria de Relações Internacionais).

pesquisas sobre educação profissional permitiu o contato com gestores que estiveram em exercício na SETEC durante o governo de 2003 a 2016.

Métodos de coleta e de análise de dados

Os procedimentos qualitativos, indicados abaixo, visam examinar o objeto de pesquisa e seu contexto de relações, propiciando também apreender o objeto de estudo em uma perspectiva descritiva.

Análise documental e revisão bibliográfica

Com o objetivo de analisar a estrutura normativa e política de regulação e a organização da educação, foram coletados e analisados documentos públicos, tais como, legislações, regulamentações, relatórios oficiais, estatísticas governamentais e programas de governo voltados para a educação técnica de nível médio no Brasil e na Argentina. Propôs-se com esse material construir um quadro com os projetos sociais e educacionais do Brasil e da Argentina no que se refere à educação pública, estatal, técnica de nível médio (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

A análise documental foi acompanhada de revisão bibliográfica, para possibilitar o entendimento do contexto no qual as políticas públicas e os programas para a educação técnica de nível médio e seus sujeitos se inserem e atuam.

Para Creswell (2007), a análise documental, permite obter a linguagem e as palavras dos participantes, possibilita o acesso em momento conveniente para a pesquisa e economiza tempo e recursos da pesquisa. Além disso, o autor ressalta os limites desse método de coleta, afirmando que compõe-se de informações protegidas, exige transcrição ou cópia, pode estar incompleto e os documentos podem ser imprecisos ou não autênticos.

Na revisão bibliográfica, os estudos teóricos se concentraram no conceito de Estado e nas relações sociais, econômicas e políticas com a educação técnica de nível médio. Nesse sentido, trabalhos desenvolvidos pelo estudioso Gramsci compuseram o principal referencial teórico da pesquisa, por meio do conceito de luta pela hegemonia para se ler o quadro de políticas encontrado. Esses debates foram importantes para fundamentar a análise dos dados encontrados. Conforme Creswell (2007), na pesquisa qualitativa as teorias servem como uma lente para a indagação ou são geradas a partir do estudo. A agenda de pesquisa, tendo o referencial teórico supracitado, sugere que se identifique como pergunta-chave que guia o olhar

da análise: A política educacional de combate à evasão escolar na educação técnica de nível médio nos casos estudados de Brasil e Argentina está definida em grande medida pela dualidade de seus objetivos e de sua organização?

Entrevistas

Para a análise dos discursos, foram realizadas e gravadas entrevistas individuais semiestruturadas, cujas transcrições foram posteriormente objeto de análise de discurso.

Para aprofundar as principais perguntas, adotou-se um protocolo de entrevista com questões e notas, conforme procedimentos de registro de dados em pesquisa qualitativa indicados por Creswell (2007). Para montar o roteiro semiestruturado de entrevista e assumir uma postura formal de entrevistador interagindo com o entrevistado, de forma a obter o maior detalhamento possível, foram consideradas as orientações de Yin (2011) e Legard, Keegan e Ward (2003). O objetivo foi entender a experiência vivida pelos entrevistados e os significados para eles dessas políticas, sendo importante que o entrevistador fale pouco, faça perguntas claras, não diretivas e não dicotômicas, procure aprender com o entrevistado, mantendo genuíno interesse por suas respostas e utilizando perguntas adicionais para saber mais sobre o que foi levantado pelo entrevistado (*probes*).

Para favorecer a amplitude e a profundidade da entrevista, Legard, Keegan e Ward (2003) indicam a combinação de questões de mapeamento de conteúdo – para mapear o território e identificar os elementos que compõem as dimensões do discurso – e questões de mineração – para explorar as dimensões em detalhe.

Creswell (2007) argumenta que as entrevistas têm como vantagens a obtenção de informações históricas e o controle dos questionamentos, porém apresentam limites, que demandam a atenção do pesquisador: as informações podem ser filtradas por meio das visões dos entrevistados, o ambiente criado para a entrevista não é “natural” e a presença do pesquisador pode enviesar as respostas.

O roteiro de entrevista

A RIMEPES construiu um guia para comparações internacionais sobre evasão escolar no ensino médio profissionalizante, intitulado “Bases para realização de pesquisa comparativa em educação profissional e abandono escolar considerando como universo jovens entre 15 e 20

anos”²³⁴, que permite um olhar complexo sobre o fenômeno em diferentes países. O documento surgiu a partir das conclusões do I e do II Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, como proposta metodológica para a realização de pesquisas comparativas sobre a evasão no ensino médio técnico, buscando proporcionar uma leitura do problema à luz da estrutura e da organização social e das bases política e cultural dos sistemas nacionais de ensino, considerando os elementos de inclusão e de exclusão social (RIMEPES, 2011). Após discussão com os coordenadores desta pesquisa, adaptou-se o instrumento para a construção do roteiro de entrevista semiestruturado, que contemplou as seguintes questões principais.

Primeira parte: estrutura

1. Qual é a estrutura de regulação e organização da educação técnica de nível médio para adolescentes e jovens?
2. Quais são as regulamentações do mercado de trabalho concernente a adolescentes e jovens?
3. Quais são as diferenças da formação profissional entre as instituições educacionais públicas e as privadas?
4. Comente sobre a dualidade do sistema.
5. Qual é o papel que se dá ao Estado e aos diferentes atores sociais em se tratando de ensino médio técnico estatal?

Parte dois: exclusão social

1. Quais são as formas de dar suporte ao jovem (do Governo Federal às esferas locais) da educação técnica de nível médio?

²³⁴ A faixa etária leva em consideração as idades compreendidas no curso regular do ensino médio técnico dos países presentes na RIMEPES.

2. Ilustrar esta parte com possíveis trajetórias de jovens, para entender melhor como a inclusão funciona ou não funciona.

Parte três: intervenções construtivas

1. Identificar e avaliar a adequação e/ou os resultados dos programas destacados de inclusão na educação técnica de nível médio dos adolescentes e jovens nas esferas municipais, estaduais e federal.

Parte quatro: base cultural e política do sistema

1. Existe um debate sobre a divisão apropriada entre o sistema público e o privado no que se refere à educação técnica de nível médio?
2. Existe um debate sobre até que idade os jovens podem permanecer dedicados integralmente à educação?
3. Existe um debate sobre qual é a idade apropriada para os jovens serem divididos entre formação acadêmica e formação vocacional (para o trabalho)?

O roteiro semiestruturado de entrevistas está dividido nas quatro partes de concentração de perguntas, pensando a evasão numa perspectiva macro de análise de políticas públicas. No entanto, as entrevistas semiestruturadas buscam extrair mais do que uma visão formal sobre o assunto, considerando também sua opinião, as críticas, as dificuldades enfrentadas e as resistências políticas.

O Roteiro foi apresentado, debatido, traduzido e contextualizado para aplicação aos gestores argentinos, com a colaboração de membros da equipe do Programa de Juventude e Trabalho de FLACSO-Argentina, incluindo a coorientadora da tese, Professora Ana Miranda, quando da realização do trabalho de campo no exterior.

Análise de dados

No processo de análise de dados, busca-se “extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez

mais no entendimento dos dados qualitativos, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 194).

Segundo Creswell (2007), os procedimentos de pesquisas diferem de uma estratégia analítica para outra. No caso desta pesquisa, é realizada uma descrição detalhada do cenário das políticas, dos programas e das entrevistas, seguida por análise de dados para temas ou questões centrais. Creswell (2007) avança no sentido de indicar os passos para a análise e interpretação dos dados, os quais são apresentados a seguir e foram adotados nesta pesquisa:

- a) Organizar e preparar os dados para análise: transcrever, digitar notas de campo, classificar e organizar os dados em diferentes tipos conforme as fontes e as informações.
- b) Buscar o sentido global: Que ideias gerais os participantes expõem? Qual é o tom dessas ideias? Qual é a impressão geral sobre profundidade, credibilidade e uso das informações? (Este último questionamento está diretamente relacionado à garantia da validade dos resultados, que são sua integridade, autenticidade e credibilidade).
- c) Começar a análise detalhada com um processo de codificação. Codificação é o processo de organizar materiais em “grupos” antes de dar algum sentido a esses “grupos” (podem ser separados em tópicos, como, principais, singulares e outros). Creswell (2007) fornece uma possível lista de códigos em pesquisas qualitativas: códigos de cenários e contexto, perspectiva dos participantes, maneira de pensar dos participantes sobre pessoas e objetos, códigos de processos, códigos de atividades, códigos de estratégia, códigos de relação e estrutura social e esquemas de codificação pré-definidos.
- d) Descrever detalhadamente o cenário e as pessoas, além das categorias e dos temas, para análise. Esses temas aparecem como principais resultados nos estudos qualitativos e se apresentam como seções de resultados dos estudos, construindo camadas de análises complexas.
- e) Narrar os achados: mencionar a cronologia dos fatos e a discutir de forma detalhada os diversos temas, além da apresentação de informações descritivas sobre cada caso em uma tabela.
- f) Interpretar ou extrair significado dos dados. O significado é derivado da comparação de resultados com informações extraídas da literatura ou teoria.

Para a organização dos dados, foram utilizados, de forma complementar, os softwares científicos de pesquisa qualitativa *f4transkript*²³⁵ e *f4analyse*²³⁶. O *f4transkript* foi utilizado para a transcrição das entrevistas, tendo facilitado esse processo, devido a suas opções de ajuste na velocidade de reprodução, sem afetar a qualidade do áudio. O *f4analyse* auxiliou na classificação e análise sistemática dos dados qualitativos, por meio da seleção, codificação e recuperação das partes dos discursos mais relevantes para a tese (Figura 1). O programa mantém o texto transcrito sincronizado com o áudio das entrevistas, de modo que a qualquer momento é possível reproduzir o áudio correspondente a alguma seleção de texto. Por fim, o programa possibilita a exportação das análises realizadas diretamente para o Microsoft Word, a fim de promover sua inclusão no texto final da tese. O uso do software de análise qualitativa, conforme Creswell (2007), melhora o processo de codificação, principalmente quando o material transcrito supera as 500 páginas (nesta pesquisa, foram cerca de 1.000 páginas de entrevistas transcritas), permitindo ao pesquisador localizar rapidamente citações úteis e atribuir perspectivas múltiplas para uma categoria ou tema de análise.

Figura 1 - Interface do f4analyse com textos e códigos utilizados na pesquisa

The screenshot displays the f4analyse software interface. On the left, a sidebar lists various text files such as 'Escuela2', 'Escuela3', 'Gestão da Informação', and 'Dirigente1'. The central area shows a text document with several paragraphs. The first paragraph is highlighted in yellow, and the second is highlighted in red. Below the text, there are search results for the code 'Fatores relacionados à evasão'. On the right, a sidebar titled 'Códigos' lists various codes and their corresponding counts, such as 'Papel do Estado' (41), 'Dualidade do Sistema' (24), and 'Relação com o mundo do trabalho' (50).

Fonte: Dados da pesquisa

²³⁵ <https://www.audiotranskription.de/english/f4>

²³⁶ <https://www.audiotranskription.de/english/f4-analyse>

Como qualquer programa computacional, os softwares qualitativos exigem tempo para conhecê-los e habilidade para aplicá-los de modo eficaz. Para tanto, foram utilizados manuais e tutoriais que ensinam a utilizar os softwares escolhidos, além de aulas particulares com especialista sobre o assunto.

Em consonância com Creswell (2007), para garantir a validade, a confiabilidade e a verificação dos resultados, foram utilizadas as seguintes estratégias: a) feedback dos participantes, os quais tiveram acesso e foram questionados sobre os resultados preliminares da pesquisa; b) triangulação dos dados utilizando fontes múltiplas (revisão bibliográfica, documental e entrevistas); e c) descrições detalhadas dos processos e métodos da pesquisa.

Análise do discurso

A análise de discurso toma o discurso como seu objeto, visando à produção de sentidos. Isso significa trabalhar com propriedades discursivas (materiais) que referem a língua à história para significar (relação língua-externalidade). Deste modo, interessa saber como as marcas formais se “encarnam” no discurso, e, portanto, explicitar as posições-sujeitos que sustentam uma ou outra interpretação, trabalhando com os processos de constituição dos sentidos. A análise do discurso busca por meio da materialidade discursiva do texto compreender os sentidos e os sujeitos filiados a redes de significação ideológicas. A ideologia é entendida, nesse contexto, como constitutiva tanto do sujeito quanto da produção dos sentidos. Segundo Orlandi (2015, p. 70), na análise de discurso a língua está encarnada na história para produzir sentidos e acontece em um sujeito afetado pela história, funcionando pelo inconsciente e pela ideologia: “Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente. É assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso”.

O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia (ORLANDI, 2015, p. 93-94).

Ao se propiciar a tomada em consideração do imaginário na relação do sujeito com a linguagem, dá-se um novo lugar à ideologia e compreende-se melhor como se constituem os sentidos, colocando-se na base da análise a forma material: acontecimento do significante em um sujeito afetado pelo real da história. Acontecimento que se realiza na/pela eficácia da ideologia (ORLANDI, 2015, p. 94).

A análise crítica do discurso e a análise crítica em ciências sociais são passíveis de diálogo, porque, para Chouliaraki e Fairclough (1999), têm uma mesma motivação: a compreensão do que é, do que se tornou e do que pode vir a se tornar, tomando por base que as pessoas são capazes de construir e reconstruir as suas vidas. Dessa forma, como destacam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 74), a análise de discurso é por natureza um campo transdisciplinar, sendo especialmente aplicada à análise de políticas públicas em educação, por envolver gestos de interpretação das partes constitutivas do discurso. O dispositivo teórico, introduzido pelo analista social, permite intervir na relação com os objetos simbólicos produzidos no discurso, provocando deslocamentos interpretativos, em função do interesse de pesquisa. Assim, pode-se trabalhar a interpretação como exposição do sujeito à historicidade em sua relação com o simbólico. O analista não inventa, mas situa e compreende o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico, que é seu alvo. Ao final, o analista pode contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. Assim, a lógica de uma teoria é colocada para trabalhar com outra, sem que uma seja reduzida à outra.

Para Orlandi (2015), as condições de produção do discurso envolvem as circunstâncias de enunciação imediatas do contexto e, em sentido amplo, o contexto sócio-histórico e o ideológico. A historicidade do texto está em sua materialidade, como unidade de sentido em relação à situação dada. Há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer; havendo, portanto, uma relação entre o já dito e o que se está dizendo. O interdiscurso seria essa relação entre a constituição do sentido e sua formulação, o modo como um acontecimento histórico se inscreve na continuidade interna, na memória. O dizer, para a autora, está na confluência entre a memória e a formulação na atualidade. Assim, os sentidos são determinados também pela maneira como o sujeito se inscreve particularmente na história.

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura (ORLANDI, 2015, p. 61).

Para Orlandi (2015, p. 34), “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”. A paráfrase é algo que se mantém no dizível, como um tipo de memória, e a polissemia é o deslocamento, rupturas de processos de significação. Dessa forma, todo discurso se faz na tensão entre o mesmo e o diferente. “Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não

haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 35). A abordagem proposta para a análise de discurso permite ver e pesquisar a vida em sociedade como sendo determinada pela estrutura social, ao mesmo tempo em que é um processo ativo de produção e de transformação da própria estrutura social.

“Num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 2015, p. 79). O analista deve estabelecer uma escuta que permita ouvir para além das evidências e compreender (acolhendo a opacidade da linguagem) a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura e a resistência.

Os gestores e a política pública

O objetivo desta seção é explicitar a escolha metodológica por entrevistas com os gestores relacionados à formulação e implementação de políticas públicas²³⁷ nacionais para a educação profissional localizados tanto nos órgãos centrais da administração pública de cada país desta modalidade de ensino, como em escolas sob sua coordenação, para se analisar os fatores sistêmicos, relacionados à evasão no ensino médio técnico.

Abordam-se, nesta seção os aspectos metodológicos da análise de políticas públicas a partir dos sujeitos que a constroem e a implementam. A questão central tratada aqui é: Como construir o objeto de pesquisa articulado ao debate mais amplo no campo das políticas públicas que contribui para a forma de encarar (dar luz, ver, construir) o problema da evasão escolar? Os métodos analíticos de políticas públicas não pretendem suprimir a necessidade do analista de estabelecer as comparações, mas pode facilitar a este o meio ao qual chegará ao entendimento dos diferentes contextos políticos educacionais nacionais, para, munido desse conhecimento, alcançar seu objetivo final de análise.

²³⁷ Políticas públicas, entendidas como ações empreendidas que intencionam garantir os direitos sociais, diante de demandas diversas, configurando um compromisso público (Dye, 2009). Políticas públicas não se reduzem a políticas estatais e apenas executadas ou pensadas pela burocracia estatal. Mas nesta tese opta-se pelo recorte estatal. Conforme Höfling (2001), o Estado é o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo, não sendo necessariamente um bloco monolítico. Governo é o conjunto de programas e projeto que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por determinado período.

No texto, discutem-se diferentes vertentes de análises de políticas públicas, desde uma perspectiva interdisciplinar em diálogo com as ciências sociais até uma discussão própria do campo das políticas públicas, onde se centra o debate, em seus distintos modelos de análise, privilegiando nesse momento o neoinstitucionalismo histórico, por aportar uma discussão dos impactos das instituições na determinação dos resultados sociais e políticos específicos de cada contexto nacional, sem desconsiderar a mudança histórica. Na sequência, discute-se brevemente o papel das ideias em relação às políticas públicas para construção da hegemonia.

Na relação entre Estado e sociedade, a análise sociológica de políticas públicas, segundo Cortes e Lima (2012), enfatiza atores, processos e estruturas que se localizam no papel dos grupos sociais, sua concepção de mundo, suas normativas e sua influência sobre a formação e implementação de políticas públicas. Como explicitam Cortes e Lima (2012), requer o estudo de práticas sociais presentes nos processos de elaboração, implementação e avaliação de políticas, incluindo práticas ou ações dos atores sobre as políticas. O analista de políticas públicas não pode tratar o governo que age como uma organização monolítica e apartada da sociedade, pois esta não apenas o influencia e o legitima, como também é modelada e transformada pelas políticas governamentais (CORTES; LIMA, 2012, p. 1).

As normas sociais oferecem orientações sobre como pensar e agir a atores motivados pelos significados subjetivos que atribuem às próprias ações e ao mundo que os cerca. Os significados, na interpretação de Cortes e Lima (2012), derivam das interações e interpretações sociais, inclusive sobre si mesmo. Os referidos autores apresentam três leituras no campo do interacionismo simbólico sobre o sentido atribuído às ações políticas pelos sujeitos nas instituições políticas.

A primeira se baseia na interpretação de Feld (2002)²³⁸, de acordo com o qual as normas sociais são entendidas como regularidades de comportamentos e sanções àqueles que não as seguem. Os processos políticos consistem em imperativos cognitivos e normativos que, historicamente, convertem-se em instituições não formalizadas e de difícil transformação, por serem justamente criadas para instituir comportamentos. Segundo Cortes e Lima (2012), Feld enfatiza a estrutura e as instituições como referências explicativas da ação dos indivíduos e dos grupos. Os esqueletos de sistemas políticos condicionariam os comportamentos individuais e grupais.

²³⁸ FELD, S. L. 2002. *On the emergence of social norms*. Contemporary Sociology, v.31, n.6, pp.638-40.

A segunda leitura de Cortes e Lima (2012) baseia-se na interpretação de Giddens (1998)²³⁹ sobre as interações simbólicas, para quem os seres humanos não se limitam a seguir “roteiros” ou regras institucionais ou estruturais, mas são agentes reflexivos.

Os indivíduos são responsáveis por suas próprias ações, embora não possam ser responsabilizados pelas circunstâncias em que fazem escolhas. Entretanto, quaisquer que sejam essas circunstâncias, sempre há alternativas para eles optarem. (CORTES; LIMA, 2012, p. 44)

A terceira leitura, fundamentada por Cortes e Lima (2012) em Kingdon²⁴⁰ (1995), é a de que as organizações políticas derivam seus modelos de funcionamento dos imperativos culturais provenientes do ambiente societal. Por isso, propõem o exame das redes de políticas públicas, que incluem atores de diversos níveis de governo, de mercado e da sociedade civil. Problemas “não são dados, mas, sim, construídos em um processo através do qual as pessoas os definem como tal” (KINGDON, 1995, *apud* CORTES; LIMA, 2012, p. 46).

Enfim, Cortes e Lima (2012) defendem que a sociologia pode contribuir para a análise de políticas públicas porque: fornece recursos teóricos para o estudo de temas dos grupos sociais (beneficiários, demandantes, formuladores, implementadores e atores em rede); possibilita analisar a importância das normativas nos processos políticos que produzem as políticas públicas (contribuição dos neoinstitucionalistas); e leva em conta a importância das estruturas sociais e das instituições para a construção e o desenvolvimento de políticas.

Para melhor compreensão do papel que joga a instituição governamental e dos atores nela inseridos no desenvolvimento das políticas públicas, cabe explicitar a origem do pensamento neoinstitucionalista, citada acima, e seus desdobramentos analíticos. O institucionalismo considera ser a política também um produto institucional, envolvendo o estudo de instituições governamentais que oficialmente estabelecem, implementam e fazem cumprir as políticas públicas. Explica Dye (2009, p. 101): “Estritamente falando, uma política não se transforma em política pública antes que seja adotada, implementada e feita cumprir por alguma instituição governamental”. Para o autor, as instituições governamentais dão às políticas três características: a) legitimidade, pois as políticas governamentais são consideradas, em geral, obrigações legais que cobram lealdade dos cidadãos; b) universalidade, pois dizem

²³⁹ GIDDENS, A. 1989. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes. Suas teorias orientaram a formulação e implementação de políticas pelos governos trabalhista na Grã-Bretanha e democrata nos EUA nos anos de 1990.

²⁴⁰ KINGDON, J. W. 1995. *Agendas, alternatives and public policies*. New York: Longman.

respeito a todas as pessoas na sociedade; e c) coerção, pois contam com o aparelho coercitivo do Estado para fazer valer as normativas.

Para explicar a relação entre arranjos institucionais e políticas públicas, Dye (2009) destaca: “As instituições governamentais são de fato padrões estruturados de comportamento de indivíduos e de grupos” (DYE, 2009, p. 103). Tendem a se repetir ao longo do tempo e os padrões estáveis de indivíduos e grupos afetam o teor das políticas.

As instituições podem atuar no sentido de facilitar certas consequências políticas e de obstruírem outras. Podem favorecer certos interesses na sociedade e desfavorecer outros. Certos indivíduos ou grupos podem ter maior acesso ao poder governamental em um conjunto de características estruturais do que em outro. Em resumo, a estrutura das instituições governamentais pode ter importantes consequências políticas (DYE, 2009, p. 103). O importante, assinala Dye (2009), é investigar empiricamente os impactos dos arranjos institucionais nas políticas públicas.²⁴¹

Devemos ser cautelosos em nossa avaliação do impacto da estrutura sobre as políticas. Talvez descubramos que tanto a estrutura quanto as políticas são em grande parte determinadas por forças econômicas ou sociais, e os diferentes arranjos institucionais terão pouco impacto independente sobre as políticas se as forças subjacentes permanecerem constantes (DYE, 2009, p. 103).

No entanto, como crítica ao modelo de análise de formulação de políticas públicas chamado “institucionalismo”, surge o “neoinstitucionalismo”, que é abordado por Immergut (2007). A autora examina três perspectivas do neoinstitucionalismo: escolha racional pelos sujeitos; teoria das organizações; e institucionalismo histórico. Sobre este centra-se a análise que segue, porque considera em sua abordagem elementos de condicionamento dos sujeitos por parte das instituições nas quais estão imersos, mas, ao mesmo tempo, sua ação sobre as instituições, e de ambas influências nas políticas públicas, fugindo, portanto, de determinismos, sem desconsiderar os fatores estruturais e o pensamento hegemônico presente, ao mesmo tempo em que concebe a possibilidade da construção de uma nova hegemonia.

Ainda sobre o institucionalismo histórico, seu foco é na relação entre política, Estado e sociedade, numa visão macrossociológica, orientada ao poder: “[...] a representação de

²⁴¹ Um interessante estudo foi realizado por Immergut (1992), em que investigou a implantação de políticas de saúde pública na França, Suíça e Suécia. A autora analisou as dinâmicas institucionais do processo de tomada de decisões políticas para explicar as diferenças na capacidade dos grupos de interesse em conseguirem obter resultados políticos favoráveis e as diferenças nas capacidades dos governos em aprovarem suas propostas legislativas. Immergut (1992) conclui que as regras do jogo definiram lógicas políticas distintas, que constituíram padrões de comportamento político e resultaram em diferentes políticas públicas.

interesses é moldada por atores coletivos e instituições que carregam traços de suas próprias histórias” (IMMERGUT, 2007, p. 172). Immergut (2007) afirma que na tendência recente do institucionalismo histórico a ação humana é vista de forma integrada a fatores estruturais, dando um peso maior ao papel das ideias. Nessa tendência, a autora apresenta também dois pressupostos teóricos:

- a) “[...] a própria racionalidade instrumental é produto de determinados processos históricos, construída e apoiada por conjuntos específicos de instituições e crenças, como a contabilidade, o direito romano e o individualismo protestante” (IMMERGUT, 2007, p. 173). Assim, a própria racionalidade instrumental ocidental é uma norma;
- b) construções mentais, instituições econômicas e sociais e a política interagem para direcionar o desenvolvimento econômico por diferentes caminhos, porém não se pode determinar o elemento causal primário ou se a mesma combinação produziria os mesmos resultados se repetida em outro momento.

O institucionalismo recente no gênero histórico, de acordo com Immergut (2007), apresenta, ainda, três características. Primeira, construção política de interesses, interpretando as instituições como filtros que favorecem determinadas interpretações dos objetivos que buscam os atores políticos ou da melhor forma de alcançá-los. Para exemplificar esta característica, Immergut (2007) destaca que as lógicas dos sistemas políticos influenciam os meios, mas não os fins das ações, por vezes. Segunda, lógica contextual de causalidade, que leva em conta o papel do contexto gerado historicamente para explicar os interesses dos atores e suas relações de poder. São importantes nesta tendência as comparações contextualizadas que levam em conta pressões internacionais para analisar seu significado nas instituições específicas e suas variantes. Terceira, relações contingentes entre os elementos explanatórios, destacando os processos singulares que não podem ser comparados de maneira consistente. Immergut (2007, p. 183) cita como exemplo a pesquisa de Sabel e Zeitlin²⁴² que entende a história política atual como “resultado de alguma escolha coletiva implícita, alcançada na obscuridade de pequenos conflitos imprevisíveis”.

Hall e Taylor (2003) explicam que o institucionalismo histórico privilegia duas correntes teóricas: o estruturalismo, que seria inerente às instituições; e o funcionalismo, que

²⁴² SABEL, Charles; ZEITLIN, Jonathan. Historical alternatives to mass production: politics, markets and technology in nineteenth-century industrialization. *Past and Present*, 108, p. 134-139, Aug. 1985.

considera as situações políticas como respostas às exigências funcionais do sistema (estruturo-funcionalistas). Desse modo, o institucionalismo histórico se aproximaria da perspectiva dos neomarxistas dos anos de 1970, para quem o Estado não é um agente neutro arbitrando entre interesses concorrentes, mas sim um complexo de instituições capaz de estruturar a natureza e os resultados dos conflitos entre os grupos. Hall e Taylor (2003) também destacam nesta versão a presença de estudos comparados de políticas públicas dando ênfase ao impacto das instituições políticas nacionais, incluindo aqueles que estruturam as relações entre legisladores, os interesses organizados, o eleitorado e o Poder Judiciário. Para Hall e Taylor (2003), os neoinstitucionalistas históricos associam instituições com organizações e regras ou convenções editadas pelas organizações formais, mas a ênfase recai sobre as assimetrias de poder associadas ao funcionamento e ao desenvolvimento das instituições.

Hall e Taylor (2003) destacam quatro características das pesquisas que se utilizam da análise histórico- institucional.

A primeira é a que busca conceituar a relação entre as instituições e o comportamento individual, o que envolve três questões básicas: Como os atores se comportam? Que fazem as instituições? Por que as instituições se mantêm? Sobre esses aspectos, os autores distinguem uma perspectiva calculista (em que se medem custos e benefícios da ação para o indivíduo) contraposta a uma perspectiva cultural. Nesta última, o comportamento jamais é inteiramente estratégico, pois é limitado pela visão de mundo do indivíduo, reportando-se a protocolos e modelos de comportamentos já conhecidos. Porém, ressaltam os autores, as instituições também fornecem modelos morais e cognitivos que permitem a interpretação e a ação. O indivíduo é concebido na tendência cultural como uma entidade profundamente envolvida em um mundo de instituições composto de símbolos, cenários e protocolos, que fornecem filtros de interpretação aplicáveis à situação ou a si próprio, a partir das quais se define uma linha de ação (HALL; TAYLOR, 2003, p. 198).

De acordo com Hall e Taylor (2003), para os neoinstitucionalistas históricos as instituições fornecem informações estratégicas que afetam a identidade, a imagem de si e as preferências que guiam a ação. As instituições se mantêm porque estruturam as próprias decisões concernentes a uma eventual reforma pelo indivíduo, como construções coletivas. Os indivíduos perdem mais ao evitar o comportamento do que ao aderir a ele. Exemplos dados pelos autores referem-se ao modo como a estrutura institucional do sistema político afeta as expectativas e as estratégias individuais que são induzidas por um contexto institucional dado, que se fossilizam historicamente e se tornam visões de mundo que são propagadas pelas organizações oficiais.

A segunda característica da análise histórico-institucional diz respeito à importância do poder, em especial às relações assimétricas de poder: “Todos os estudos institucionais têm incidência direta sobre relações de poder” (HALL; TAYLOR, 2003, p. 199). Nesta abordagem, as instituições repartem o poder de maneira desigual entre os grupos sociais e a estrutura do sistema político favorece a constituição de certas condições sociais em detrimento de outras: “[...] ao invés de investigar em que medida uma situação dada beneficia a todos, eles tendem a insistir no fato de que certos grupos sociais se revelam perdedores, enquanto outros são ganhadores” (HALL; TAYLOR, 2003, p. 200).

A terceira característica ressaltada por Hall e Taylor (2003) refere-se à ideia de que as instituições são integrantes relativamente permanentes na paisagem da história e um dos principais fatores que mantêm determinado desenvolvimento histórico sobre um conjunto de trajetórias possíveis. Assim, destacam Hall e Taylor (2003), investiga-se o modo pelo qual as políticas adotadas condicionaram as políticas posteriores, ao encorajarem as forças sociais a se organizarem segundo certas orientações em detrimento de outras.

A quarta característica elucidada por Hall e Taylor (2003) concerne à existência no fluxo histórico de situações críticas e de bifurcações, significando que as instituições não são o único fator que influencia a vida política.

Hall e Taylor (2003, p. 220) defendem como metodologia do estudo de políticas públicas o intercâmbio entre as diferentes tendências que permitem o avanço paradigmático das pesquisas:

[...] somos partidários de levar esses intercâmbios tão longe quanto possível, pela razão fundamental de que cada uma dessas escolas parece revelar aspectos importantes do comportamento humano e do impacto que as instituições podem ter sobre ele (HALL; TAYLOR, 2003, p. 220).

Dessa forma, permite-se somar mais uma contribuição à justificativa da abordagem do tema da evasão e das políticas públicas por meio de entrevista a gestores. Em abordagem analítica das políticas públicas que se soma às já apresentadas anteriormente, encontra-se o estudo de Faria (2003) que destaca o papel das ideias e do conhecimento. Para ele, as ideias podem ser definidas, por exemplo, como afirmação de valores, podem especificar relações causais, podem ser soluções para problemas públicos, símbolos e imagens que expressam identidades públicas e privadas, bem como concepções de mundo e ideologias (JOHN, 1999, p. 144, *apud* FARIA, 2003, p. 23). Sendo a maneira pela qual as pessoas enquadram as questões sociais, conferem sentido ao mundo e propõem soluções. As ideias têm uma vida que lhes é

própria, argumenta Faria (2003, p. 23), que vai mais longe ao assumir as políticas como uma forma de disputa entre formas de discurso que são baseadas na luta pelo poder e na busca de significados.

Nesta seção, para proporcionar melhor compreensão dos motivos que levaram a opção metodológica por entrevistas com gestores responsáveis pela coordenação e implementação de políticas nacionais de combate à evasão escolar no ensino médio técnico, deu-se especial atenção à análise do impacto das instituições nas políticas (DYE, 2009); à corrente de análise neoinstitucionalista (IMMERGUT, 2007) e ao institucionalismo histórico recente como uma derivação analítica construída em diálogo com o marxismo (IMMERGUT, 2007; HALL; TAYLOR, 2003). Esta última abordagem apresenta uma discussão sobre os meios pelos quais as instituições podem influenciar as preferências ou identidades dos atores, mas também reconhece que os indivíduos são dotados de um repertório cultural específico, por meio do qual identificam estratégias, influenciando o ambiente. Os estudos de Faria (2003) sobre o poder das ideias na formulação de políticas contribuem para examinar, por meio dos discursos dos gestores, como as políticas de cada país se tornaram hegemônicas.

Na perspectiva da comparação internacional, a revisão da literatura atenta para algumas questões levadas em conta no momento de coleta de dados junto aos gestores:

- Quais são os atores coletivos – grupos demandantes ou objetos das políticas - envolvidos na criação e implementação das políticas? Esta pergunta leva ao entendimento das concepções de mundo envolvidas nas políticas públicas (CORTES; LIMA, 2012). Parte do pressuposto de que a estrutura social importa na construção da política.
- Ao descrever as políticas públicas de educação nacionais, uma opção para comparações internacionais, é buscá-las como produto institucional estatal, envolvendo o estudo de instituições governamentais que oficialmente estabelecem, implementam e fazem cumprir as políticas públicas (DYE, 2009). Isso se deve ao fato de que as instituições estatais legitimam, universalizam e têm o poder coercitivo de ação para com as políticas públicas. Nessa abordagem, devem-se descrever as instituições escolhidas para análise responsáveis pelas políticas, suas estruturas, organizações, atribuições e funções, pois se pressupõe que há impacto dos arranjos institucionais nas políticas, mas sem superestimar o impacto, já que as próprias instituições são vistas como artefatos históricos e, por isso mesmo, passíveis de mudanças.

- Em sintonia com a abordagem acima, Immergut (2007) ressalta a importância dos processos políticos como condicionantes de seus impactos. A autora evidencia a singular trama de poder que envolve as políticas públicas e a importância dos filtros institucionais ao ditarem interpretações e favorecerem certos interesses em detrimento de outros na política, que aqui é entendida como o resultado de diferentes representações. Esta abordagem permite discutir e criticar os sentidos dados às políticas pelas instituições.

- Hall e Taylor (2003) mostram cinco possíveis questões para a construção da leitura da política pública: Como construir a relação entre instituição e comportamento? Como explicar o processo pelo qual as instituições surgem ou se modificam? Como os atores se comportam? O que fazem as instituições? Por que as instituições se mantêm? Essas indagações partem do princípio de que o Estado não é agente neutro, e sim capaz de estruturar a natureza e os resultados dos conflitos entre os grupos sociais. Aparentemente, a ênfase dessas perguntas está nas normas, regras e convenções oficiais, bem como nas informações estratégicas que as instituições fornecem para o entendimento das políticas, mas o interesse, de fato, está na assimetria de poder que conforma essas políticas públicas e são por elas mantidas.

- Os discursos das políticas e dos políticos conformam um campo rico de interpretações, na leitura de Faria (2003), já que por meio da história contada é possível perceber a compreensão que os atores têm do problema educacional, como as questões são definidas, como as soluções são pensadas e como se define o curso das políticas.

Nesta seção, foram apresentados os processos que orientam os modos de reconstrução de realidades educativas de políticas públicas em diferentes correntes teóricas, a fim de sustentar a relevância de se voltar para a escuta dos gestores das instituições governamentais de educação profissional envolvidos com políticas para combater a evasão dos estudantes do ensino médio técnico, na medida em que possibilita compreender melhor o problema dentro dos sistemas educacionais. As perspectivas teóricas aqui percorridas possibilitam analisar melhor a natureza do objeto, os problemas a resolver referentes ao objeto e as práticas sociais às quais ele está ligado.

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Denise Bianca Maduro Silva Passades, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e Profª Drª Rosemary Dore Heijmans (orientadora) como responsáveis pela pesquisa "Estudo comparado sobre evasão na educação profissional - Brasil e Argentina" estamos convidando você para participar como voluntário desse nosso estudo. Com essa pesquisa pretendemos identificar os fatores sistêmicos (peculiaridades da legislação, das políticas e dos programas educacionais vigentes em cada contexto) para prevenção da evasão e promoção da permanência dos jovens entre 15 e 24 anos na educação técnica de nível médio nos sistemas de ensino de Brasil e Argentina. Acreditamos que a pesquisa seja importante porque nos dois países houve nas últimas décadas um processo significativo de expansão da educação técnica, o qual foi acompanhado da manutenção ou mesmo ampliação dos níveis de evasão, tornando necessárias mais pesquisas sobre o tema. Além disso, ao seu término, a pesquisa poderá beneficiar as instituições gestoras de políticas públicas envolvidas, com informações que poderão ser utilizadas para o desenvolvimento de novos modelos de gestão, no sentido de se garantirem as condições de permanência dos estudantes.

De forma a contemplar os objetivos desta pesquisa, serão realizadas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas e programas de estímulo à permanência e combate à evasão para o ensino secundário técnico no Brasil e na Argentina. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, convidando-o(a) para participar de uma entrevista. Esta entrevista está programada para ocorrer em aproximadamente 50 (cinquenta) minutos, e, caso seja necessário, outras entrevistas poderão ser agendadas. A entrevista será realizada onde melhor lhe convier e será individualizada. A sua participação será totalmente voluntária, estando garantida a liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como interromper a qualquer momento a própria participação, sendo previsto também qualquer tipo de esclarecimento durante a realização da pesquisa. Esclarecemos que a entrevista será gravada e transcrita para posterior análise. Você receberá a transcrição de sua entrevista e, poderá remover quaisquer partes. Você tem o direito de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Esclarecemos que não identificamos riscos em potencial na participação da pesquisa, além daqueles que se encontram normalmente no dia-a-dia, nem para a saúde, nem para a vida profissional dos sujeitos e nem para as instituições nela envolvidas, devido, principalmente, a subordinação da pesquisa aos compromissos éticos que permeiam o trabalho científico, garantindo o bem estar de todos. Evidenciamos que sua participação na pesquisa dispensa qualquer tipo de gasto, não havendo portando nenhum pagamento de qualquer espécie pela participação na mesma. Caso necessário, serão ressarcidas as possíveis despesas decorrentes de sua participação na pesquisa e indenizados os eventuais danos causados a você oriundos do estudo. Ressaltamos também que cada participante receberá uma via, devidamente assinada, deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais deverá ser consultado em caso de dúvidas relacionadas às questões éticas, bem como para obter

informações adicionais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colaboração, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Assinatura do orientador da pesquisa
Profª Drª Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (55 31) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Sala 1606
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Avenida Antônio Carlos, 6627, CEP 31270901
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Assinatura do pesquisador corresponsável
Denise Bianca Maduro Silva Passades
[Foram fornecidos os contatos residenciais da pesquisadora no Termo original]

Diante do exposto eu, _____, gestor(a)
do(a) _____

Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa "Estudo comparado sobre evasão na educação profissional - Brasil e Argentina", entendi as informações fornecidas pelas pesquisadores responsáveis e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento.

Assinatura do(a) gestor(a) sujeito da pesquisa

Local e data

APÊNDICE C - Quadro normativo

Quadro 6 - Estrutura do Sistema Educativo Nacional Argentino, segundo a Lei 26.206/2006

Nível	Duração / faixa etária / público alvo	Oferta		Acesso	Objetivo	Gestão
Educação Inicial	Jardins maternais: Crianças de 45 dias a 2 anos. Jardins de infantes: Crianças de 3 a 5 anos	Último ano, à idade de 5 anos, obrigatório.		Matrícula diretamente na escola	Promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (afeto, ético, estético, motor e social).	
Educação Primária	Crianças de 06 a 11 anos ou de 06 a 12 anos, dependendo do sistema da jurisdição. Por exemplo em Província de Buenos Aires são 6 anos de primária e em Capital Federal Buenos Aires são 7 anos.	Obrigatória com no mínimo 12 anos de duração.		Matrícula diretamente na escola.	Habilitar os alunos para o exercício pleno da cidadania, para o trabalho e para a continuação dos estudos.	

Nível	Duração / faixa etária / público alvo	Oferta		Acesso	Objetivo	Gestão
Educação Secundária	<p>Duração de 5 a 6 anos. Por exemplo em Província de Buenos Aires são 6 anos de secundária e em Capital Federal são 5 anos.</p> <p>Ciclo Básico: 3 anos. Ciclo Orientado: 2 ou 3 anos nas escolas comuns e 3 nas escolas técnicas.</p> <p>Escolas Comuns: Adolescentes e jovens teoricamente entre 12 e 17 anos ou 13 e 17 anos, a exemplo de Província de Buenos Aires e Capital Federal, respectivamente, que tenham concluído o nível da educação primária.</p> <p>Escolas Técnicas: O art. 24 da Lei de ETP 26058/05 (tradução nossa), determina um ensino médio técnico de minimamente 6 anos: “Os planos de estudo da Educação Técnico Profissional de nível médio terão duração mínima de seis (6) anos. Estes se estruturarão segundo os critérios organizativos adotados por cada jurisdição e resguardando a qualidade do Serviço Educativo Profissionalizante.”²⁴³</p>			Matrícula diretamente na escola.	<p>Habilitar os alunos para o exercício pleno da cidadania, para o trabalho e para a continuação dos estudos.</p> <p>Na modalidade técnico-profissional, habilita técnicos médios.</p>	A educação privada está dentro do conceito do público, diferenciando pelo tipo de gestão, podendo ser educação pública de gestão estatal, educação pública de gestão privada, gestão social ou cooperativa.
Educação Superior	<p>Não Universitária</p> <p>A partir de 18 anos para jovens que tenham concluído a educação secundária em escola comum ou técnica.</p>	Não obrigatória.		Matrícula diretamente na escola.	<p>Proporcionar formação superior de caráter instrumental nas áreas humanísticas, sociais, técnico-profissionais e artísticas.</p> <p>Na modalidade técnico-profissional, habilita técnicos superiores.</p>	

²⁴³Los planes de estudio de la Educación Técnico Profesional de nivel medio, tendrán una duración mínima de seis (6) años. Estos se estructurarán según los criterios organizativos adoptados por cada jurisdicción y resguardando la calidad de tal Servicio Educativo Profesionalizante.

Nível	Duração / faixa etária / público alvo	Oferta		Acesso	Objetivo	Gestão
	Universitária			Matrícula diretamente na Universidade.	Formar e capacitar cientistas, profissionais, docentes e técnicos capazes de atuar com solidez profissional, responsabilidade, espírito crítico e reflexivo, mentalidade criadora, sentido ético e sensibilidade social; promover e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, os estudos humanísticos e as criações artísticas; e estender sua ação e serviços à comunidade.	

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Melo (2009)

APÊNDICE D - Dados estatísticos

DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NA ARGENTINA

No Brasil, até 2016, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino deveriam ser ampliadas, conforme Emenda Constitucional 59, de 2009, abrangendo 14 anos de duração, indo dos 04 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009a). Na Argentina, o ensino secundário tornou-se obrigatório em 2006, conforme *Ley de Educación Nacional* n. 26.206, (ARGENTINA, 2006b). O objetivo deste apêndice é apresentar uma descrição da expansão do ensino médio no Brasil e na Argentina, relacionando também com a condição de trabalhador de adolescentes entre 15 e 17 anos e jovens entre 18 e 24 anos, já que historicamente esse fator é associado como sendo uma das principais causas de evasão. Se bem os números não dizem da incidência dos fatores do sistema sobre a evasão, apresentam um panorama de como as políticas públicas educativas das últimas décadas têm influenciado a expansão da cobertura do ensino médio para as populações adolescente e jovem, o que é melhor compreendido em seu alcance por meio de comparações internacionais no caso desta tese, Brasil e Argentina.

As tabelas foram obtidas por meio do *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL).²⁴⁴

Nas áreas urbanas da Argentina, para o período compreendido entre 2001 e 2011, mais de 40% dos adolescentes e jovens, entre 15 e 24 anos dedicam-se apenas aos estudos e não trabalham, enquanto no Brasil a porcentagem máxima alcançada de jovens que se dedicam apenas aos estudos para o mesmo período é de 27,52 % (ver Tabela 3 e Tabela 4).

Tabela 3 - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente inativos no Brasil

Ano	2001	2004	2006	2008	2009	2011
%	26,17	25,24	24,78	25,38	25,81	27,52

Fonte: IIPPE - UNESCO / OEI em base a: Brasil - PNAD - IBGE

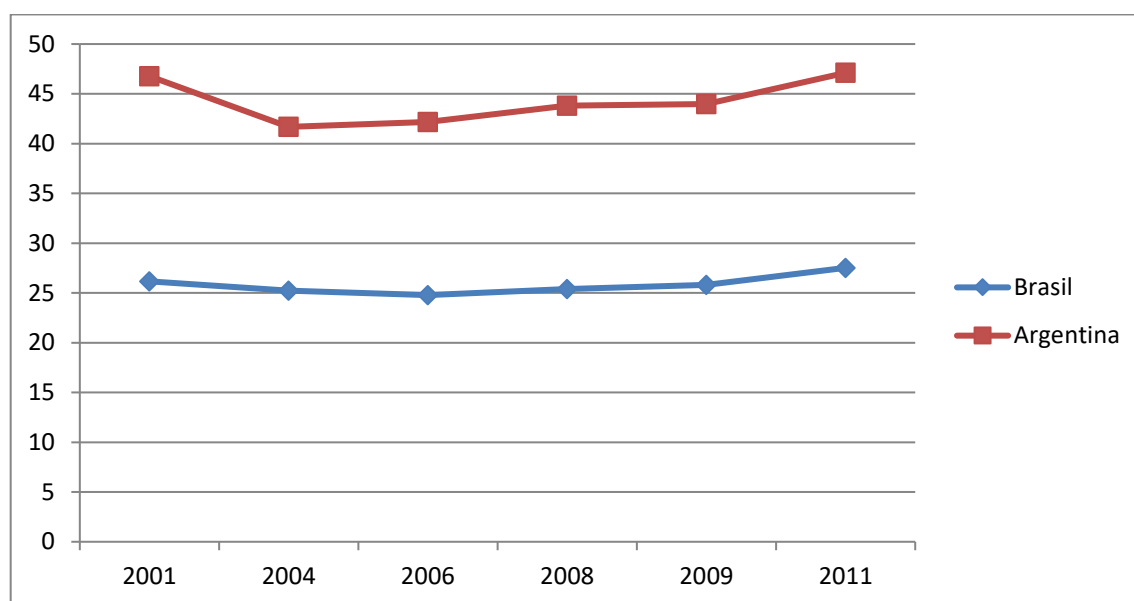
²⁴⁴ O SITEAL é mantido por: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPPE), sede Regional Buenos Aires, e Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI). As análises aqui apresentadas se basearam nas informações provenientes de duas pesquisas domiciliares: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o Brasil, e a *Encuesta Permanente de Hogares* (EPH) do *Instituto Nacional de Estadística y Censos* (INDEC), para a Argentina.

Tabela 4 - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente inativos na Argentina

Ano	2001	2004	2006	2008	2009	2011
%	46,77	41,68	42,16	43,82	43,97	47,11

Fonte: IPE - UNESCO / OEI em base a: Argentina - EPH – INDEC

Gráfico 11 - Evolução do percentual de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente inativos no Brasil e na Argentina



Fonte: IPE - UNESCO / OEI em base a: Brasil - PNAD – IBGE, Argentina - EPH – INDEC.

Na área urbana do Brasil, a taxa de adolescentes (15 a 17 anos) e jovens (18 a 24 anos) trabalhadores fora da escola é maior do que a taxa em área urbana na Argentina para todo o período compreendido entre 2001 e 2011 (ver Tabela 5 e Tabela 6).

Tabela 5 - Porcentagem de adolescentes e jovens que não estudam e são economicamente ativos no Brasil

Ano	2001	2004	2006	2008	2009	2011
%	36,98	38,97	40,00	40,31	40,61	40,23

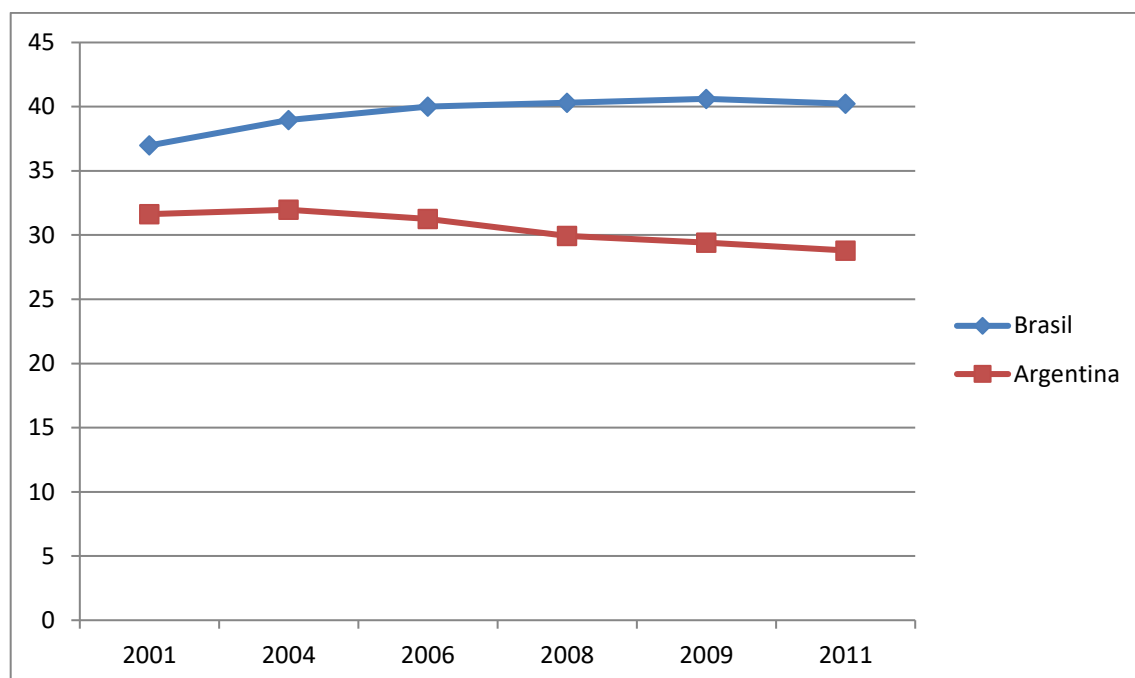
Fonte: IPE - UNESCO / OEI em base a: Brasil - PNAD - IBGE

Tabela 6 - Porcentagem de adolescentes e jovens que não estudam e são economicamente ativos na Argentina

Ano	2001	2004	2006	2008	2009	2011
%	31,63	31,97	31,26	29,93	29,41	28,80

Fonte: IPE - UNESCO / OEI em base a: Argentina - EPH - INDEC

Gráfico 12 - Evolução do percentual de adolescentes e jovens que não estudam e são economicamente ativos no Brasil e na Argentina



Fonte: IYPE - UNESCO / OEI em base a: Brasil - PNAD – IBGE, Argentina - EPH – INDEC.

No Brasil, a porcentagem de estudantes adolescentes (15 a 17 anos) e jovens (18 a 24 anos) em área urbana que trabalham é maior que na Argentina para o período compreendido entre 2001 e 2011 (ver Tabela 7 e Tabela 8).

Tabela 7 - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente ativos no Brasil

Ano	2001	2004	2006	2008	2009	2011
%	23,60	23,59	23,07	22,28	22,03	19,03

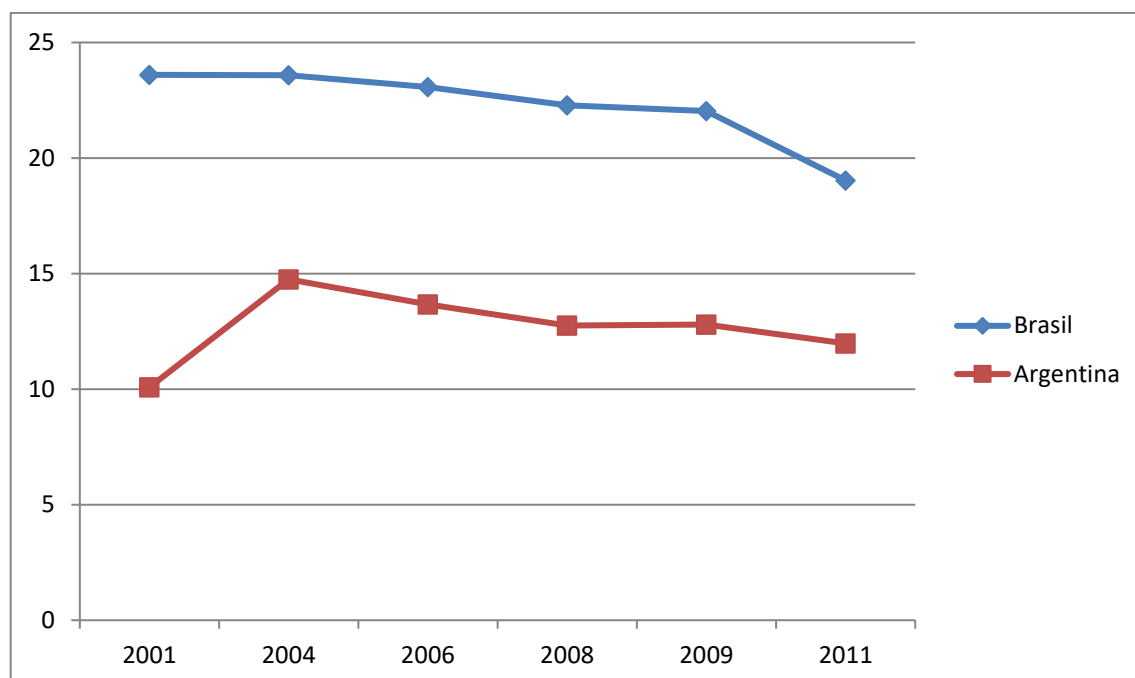
Fonte: IYPE - UNESCO / OEI em base a: Brasil - PNAD – IBGE

Tabela 8 - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente ativos na Argentina

Ano	2001	2004	2006	2008	2009	2011
%	10,08	14,75	13,67	12,75	12,79	11,98

Fonte: IYPE - UNESCO / OEI em base a: Argentina - EPH - INDEC

Gráfico 13 - Evolução do percentual de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente ativos no Brasil e na Argentina



Fonte: IPE - UNESCO / OEI em base a: Brasil - PNAD – IBGE, Argentina - EPH – INDEC

Os dados também apontam o percentual da população que por sua idade deveria estar assistindo ao nível médio e efetivamente está escolarizado neste nível. É o coeficiente entre as pessoas escolarizadas no nível médio e com idade pertinente a este nível de ensino e o total da população desse grupo de idade, por cem. A Argentina apresenta maior assistência à educação secundária do que o Brasil, em área urbana, entre 2001 e 2011 (ver Tabela 9 e Tabela 10).

Tabela 9 - Taxa líquida de escolarização secundária para o Brasil por área urbana

Ano	2001	2004	2006	2008	2009	2011
%	70,18	74,98	76,36	77,51	77,61	76,60

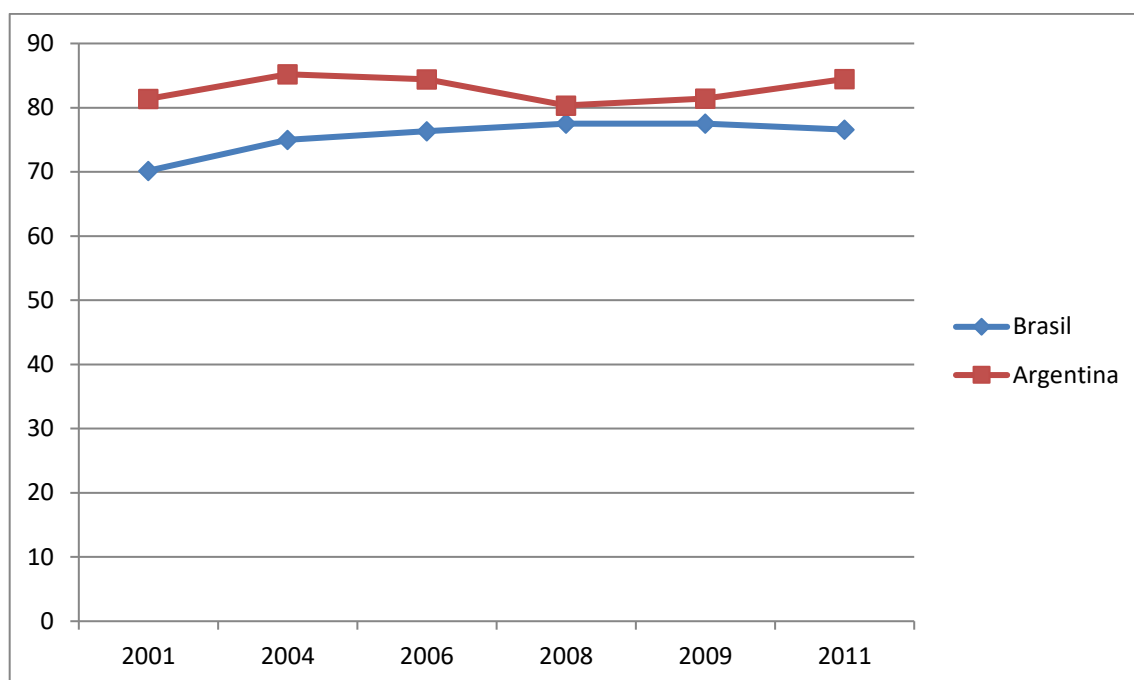
Fonte: IPE - UNESCO / OEI em base a: Brasil - PNAD - IBGE

Tabela 10 - Taxa líquida de escolarização secundária para a Argentina por área urbana

Ano	2001	2004	2006	2008	2009	2011
%	81,36	85,20	84,44	80,35	81,44	84,45

Fonte: IPE - UNESCO / OEI em base a: Argentina - EPH – INDEC

Gráfico 14 - Evolução da taxa líquida de escolarização secundária por área urbana no Brasil e na Argentina



Fonte: IIPE - UNESCO / OEI em base a: Brasil - PNAD – IBGE, Argentina - EPH – INDEC.

Conclui-se que na Argentina existem mais adolescentes (15 a 17 anos) e jovens (18 a 24 anos) dedicados apenas aos estudos e que suas taxas de matrículas no ensino médio são mais elevadas que as de Brasil, como mostram os dados das tabelas 3 e 4 e tabelas 9 e 10, respectivamente. Se comparado à Argentina, o Brasil apresenta mais adolescentes e jovens trabalhando e fora da escola e uma proporção mais elevada dos que estão trabalhando e estudando como mostram as tabelas 5 e 6 e tabelas 7 e 8, respectivamente.²⁴⁵

²⁴⁵ Com relação à assistência à secundária, Seoane e Longobucco (2013) também analisaram as estatísticas disponíveis pelo SITEAL e chegaram aos mesmos quantitativos presentes nas tabelas para o caso argentino, corroborando o estudo e somando análises relativas a questões de gênero. Encontraram, por exemplo, que tanto entre os adolescentes de 15 a 17 anos quanto entre jovens de 18 a 24 anos há mais mulheres apenas estudando do que homens e há um aumento mais acelerado na escolarização das mulheres do que na escolarização dos homens.