
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 186

14 de dezembro de 2020

ISSN 1068-2341

Políticas de Prevenção à Evasão Escolar na Educação Técnica Argentina: Estratégias, Alcances e Perspectivas dos Atores Institucionais

Denise Bianca Maduro Silva

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil



Ana Miranda

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad de Buenos Aires

Argentina

Citação: Maduro Silva, D. B., & Miranda, A. (2020). Políticas de prevenção à evasão escolar na educação técnica Argentina: Estratégias, alcances e perspectivas de atores institucionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(186). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5456>

Resumo: Este artigo analisa os programas que se propuseram combater a evasão escolar no ensino médio, na Argentina, entre 2003 e 2015. A construção do estudo baseia-se em análises documentais e entrevistas com funcionários do Instituto Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação da Argentina e em 3 escolas técnicas públicas na Cidade Autônoma de Buenos Aires. Por meio de uma investigação qualitativa, e com base na análise do discurso e das narrativas dos protagonistas, o texto possibilita aprofundar a compreensão do diagnóstico sobre o abandono escolar, como são pensadas as soluções e como se define o curso das políticas. Os resultados mostram que as políticas públicas para o desenvolvimento do ensino médio técnico, delineadas para o período, buscam maior democratização, mas continuam a apresentar limites estruturais com efeito

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 01/04/2020

Revisões recebidas: 28/06/2020

Aceito: 29/06/2020

para a efetiva conclusão das trajetórias educacionais na Argentina.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Secundária Técnica; Educação Profissional; Políticas Públicas; Argentina

School dropout prevention policies in Argentine vocational education: Strategies, aims, and perspectives of institutional actors

Abstract: This article analyses public policy programs for dropout prevention in the vocational upper secondary school in Argentina between 2003 and 2015. The study grounds on documents (reports, laws, and regulations) as well as interviews with officials of the Institute of Technological Education of the Ministry of Education from Argentina and in three technical schools maintained by the State in the City of Buenos Aires. Through a qualitative approach, the documents and the participants' discourse and narratives were analyzed under the categories: understanding the diagnosis of school dropout; thinking the solutions for school retention; defining the public educational policies. The research results show that the public policies were successful in democratizing access to the vocational secondary education, although presenting structural limits for carrying on effective dropout prevention in Argentina.

Keywords: School Dropout; Secondary Technical School; Vocational Education; Public Policy; Argentina

Políticas de retención escolar en la educación técnica en Argentina: Estrategias, alcances y perspectivas de los actores institucionales

Resumen: El presente artículo aborda un análisis sobre los programas que se proponen trabajar la retención en la escuela secundaria en Argentina entre 2003 y 2015. La construcción del estudio se basa en análisis documentales y entrevistas realizadas a funcionarios del Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación de Argentina y en 3 escuelas técnicas estatales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A través de una investigación de corte cualitativo, y en base al análisis del discurso y las narraciones de los protagonistas, el texto hace posible profundizar la comprensión del diagnóstico sobre el abandono educativo, cómo se piensan las soluciones y cómo se define el curso de la política. Los resultados muestran que las políticas públicas para el desarrollo de la educación secundaria técnica, esbozadas para el período, buscan su mayor democratización, pero continúan presentando límites estructurales con efecto para la conclusión efectiva de las trayectorias educativas en Argentina.

Palabras-clave: Abandono escolar; Técnica secundaria; Educación vocacional; Políticas públicas; Argentina

Introdução: Evasão Escolar em Contexto de Obrigatoriedade do Ensino Médio e de Aposta Desenvolvimentista

A obrigatoriedade do ensino secundário¹ (inicia-se com 12/13 anos e encerra-se com 17/18 anos, transcorrendo 5/6 anos de formação) foi determinada na Argentina em 2006, pela Lei 26.206 ou Lei de Educação Nacional – LEN (*Ley de Educación Nacional*, Ley nº 26.206, 2006). 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, também conhecida como Lei de Educação Técnico Profissional – Lei de ETP – (*Ley de Educación Técnico Profesional*; Ley nº 26.058, 2005) que passou a regular e a ordenar a educação técnico-profissional, relegada ao segundo plano pelas políticas dos anos 1990². 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 (na qual soma-se um ano de formação).

A partir de 2005, a Argentina passou a apostar 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 (Almandoz, 2010). Para Almandoz (2010), a educação técnico-profissional constitui um modo de superação da pobreza, gerando mão de obra qualificada e aumentando a competitividade local e regional. Neste contexto, a educação técnico-profissional transcendeu o educativo, para se vincular ao sistema produtivo. 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. Otero (2014) afirma que a Lei de ETP impulsionou a modernização e a vinculação da educação técnica com a produção e o mundo do trabalho, incrementando o investimento em infraestrutura e equipamentos das escolas e centros de formação profissional.

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 marcha. (Presidente Néstor

¹ 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. 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.

² 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” (Resolución CFE nº 234, 2014).

Kirchner no ato de promulgação da Lei de ETP, 8 de setembro de 2005, *apud* INET, 2015a, p. 14, tradução nossa)

A Lei de ETP também revelou a preocupação em 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.

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 como sua inserção em um novo contexto socioprodutivo de país orientado para a industrialização, o emprego e a justiça social. (INET, 2015a, p. 7, tradução nossa)

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 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.

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, a evasão escolar encontrada neste nível de ensino e na modalidade técnica ainda é um grande problema (Otero, 2011), em que pese aos investimentos realizados a partir de 2003.

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”.

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 & 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. Também, torna-se mais difícil a permanência dos adolescentes nas instituições. (Fanfani, 2010, p. 39, 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-se 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”. 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 famílias” (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 conseqüente proliferação de diplomas diante de um mercado de trabalho restringido, 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” (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; de forma que o que a escola secundária faz é responder a seu mandato histórico de seleção; c) É um problema a transição de um nível ao outro de ensino; e d) A

maioria dos agentes escolares tem dificuldade para reconhecer a eficácia dos fatores escolares na produção do abandono.

Especificamente sobre a secundária técnica, Mendoza e Alvarez (2017) apontam que dos alunos presentes no Censo Nacional do Último Ano da Educação Técnico Profissional _ *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional* (CENUAETP) em 2009, 4 de cada 10, que chegam ao último ano, 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 CENUAETP é que eles trabalham com alunos já no último ano do curso técnico, o que, considerando também as análises de Sosa (2016) e de Otero (2014) sobre essa amostra, pode indicar maior representação de alunos com trajetórias escolares de sucesso, apontando que a evasão escolar na secundária técnica argentina configura-se ainda mais alta do que a apresentada no referido censo.

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 pais; gravidez; e falta de sentido nos estudos que faça manter o compromisso e o rendimento. Ainda conforme Otero (2011), este quadro de evasão escolar 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 (Sosa, 2016).

No sentido de aportar para a análise do problema da evasão escolar na secundária técnica argentina, apresentam-se e discutem-se, a seguir, os programas especificamente voltados para o combate à evasão escolar na secundária técnica, a partir de aportes e diretrizes do governo nacional argentino, entre 2003 e 2015. Os estudos aqui apresentados 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. Além dos efeitos problemáticos sobre a evolução das histórias individuais (educacional, ocupacional e social); e a evasão escolar tem efeitos patológicos sobre o funcionamento do próprio sistema escolar, trazendo consequências para o sistema econômico e produtivo do país.

Metodologia

A construção do presente trabalho apoia-se em análise documental de textos legais e programáticos de políticas públicas pensadas para combater a evasão escolar na secundária técnica na Argentina entre 2003 e 2015 e de entrevistas³ com gestores formuladores, coordenadores e implementadores dessas políticas localizados no Instituto Nacional de Educação Tecnológica / Ministério da Educação (INET/ME)⁴ e em 3 escolas técnicas estatais selecionadas na Cidade Autônoma de Buenos Aires, além de outros informantes chave. A narrativa das políticas foi construída com base em indicações dos referidos gestores durante trabalho de campo realizado pela autora (Maduro Silva, 2018) no primeiro semestre de 2016 em Buenos Aires, Argentina.

Foram realizadas 18 entrevistas voluntárias, que foram gravadas, transcritas, enviadas aos entrevistados para conferência e, então, categorizadas para análise dos discursos, seguindo protocolos descritos em Creswell (2007), Yin (2011), e Legard, Keegan & Ward (2003). 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, envolvendo gestos de interpretação das partes constitutivas do discurso. 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 discursos. (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 4, tradução nossa)

A análise do discurso aplicada a políticas públicas, tendo como suporte documentos oficiais (leis, medidas provisórias e decretos que impactam a educação profissional no período analisado, comunicações e publicações institucionais sobre as políticas e programas identificados no combate ao abandono) 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 (Cortes & Lima, 2012).

Considera-se que o caminho indicado para narrar as políticas e os programas de combate à evasão aponta para um modo de gestão da temática e dos sentidos que esta adquire

³ Para resguardar o anonimato dos entrevistados, utiliza-se neste texto de nomes fantasia. As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas (Maduro Silva, 2018). O trabalho de campo contou com o apoio do Ministério da Educação e Desporto da Argentina.

⁴ 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), criado como uma autarquia, mediante a Lei 15.240, de 1959 (Ley n° 15.240, 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 técnica-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).

institucionalmente (Dye, 2009; Hall & Taylor, 2003; Immergut, 2007). 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 a coordenação geral no Ministério da Educação ou se na instituição escolar, permitindo a compreensão das dimensões macro e micro das políticas que se contrastam, enfatizando-se o movimento da política (Ball, 1994, 2002a, 2002b).

Desenvolvimento

Políticas Nacionais de Combate à Evasão Escolar na Secundária Técnica Argentina: Promovendo a Igualdade de Oportunidades

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 instituições⁵ em 2015 (INET, 2015c).

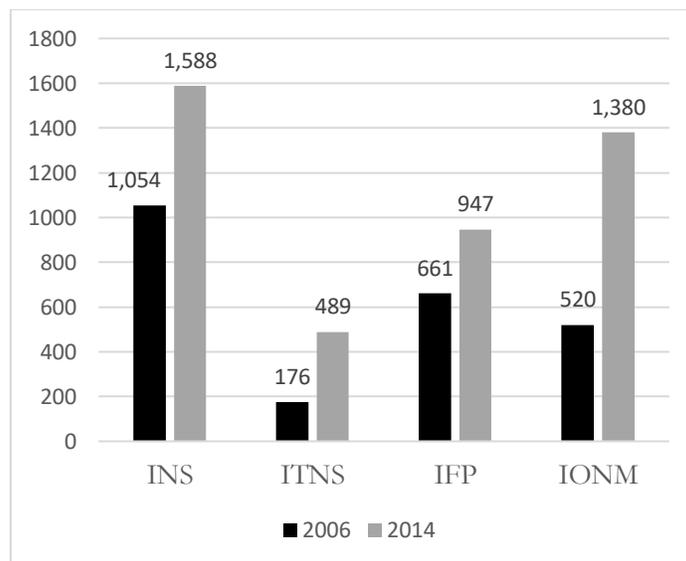
O ensino médio inclui um ciclo básico comum a todas modalidades, de dois ou três anos de duração, dependendo se o sétimo ano da educação básica está localizado no ensino médio ou no primário (o que é uma possibilidade prevista na LEN), e um ciclo orientado com caráter diversificado, de três anos de duração no ensino comum e de quatro anos de duração no técnico-profissional. Assim, o ensino médio técnico pode ter entre seis ou sete 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) (INET, 2015b).

⁵ 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; INET, 2015c).

Gráfico 1

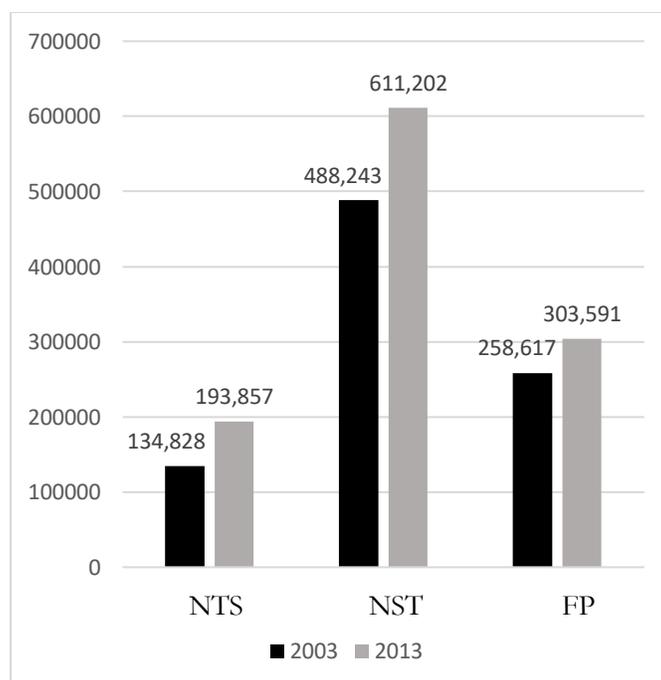
Evolução do registro de instituições de educação técnico-profissional na Argentina entre 2006 e 2014



Segundo o mesmo documento (INET, 2015b), 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

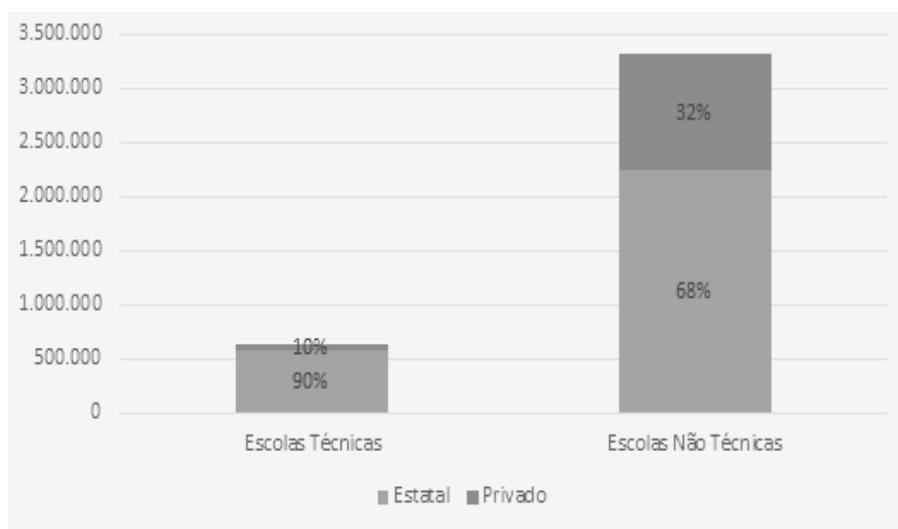
Evolução das matrículas da educação técnico-profissional na Argentina entre 2003 e 2013



Destaca-se (Gráf. 3⁶) que 90% de todas as escolas secundárias técnicas são estatais na Argentina, sendo que entre as escolas secundárias não técnicas a oferta estatal corresponde a aproximadamente 68%. 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 viram refletidos em normativas legais e em programas educacionais.

Gráfico 3

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



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 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.

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

⁶ Nota: “Escolas técnicas” correspondem a instituições de nível secundário constantes, e “escolas não técnicas” a instituições de nível secundário não constantes, no RFIETP em 30/06/2013. Dados obtidos a partir do Relevamiento Anual 2015, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa – DiNIEE, com apoio do Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016).

- a) Programas Federais elaborados a partir do trabalho conjunto entre o INET e a Comissão Federal de Educação Técnico-Profissional. São aprovados exclusivamente pelo Conselho Federal de Educação.
- b) Planos de Melhora Provincial elaborados pelas jurisdições educativas.
- c) 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, 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 (INET, 2015c). 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 *Igualdad de Oportunidades* financiavam inovação pedagógica⁷, apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem, ações para favorecer a finalização do curso técnico, ações para o reingresso de estudantes, mochilas técnicas⁸, traslado de estudantes e equipamentos para albergues estudiantis); formação inicial e contínua de educadores (ações de formação docente e de instrutores e de formação de diretivos, 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 (foram entregues 570.000 *netbooks*, por intermédio do *Conectar Igualdad*, administradores de rede e novos equipamentos de informática para as escolas); infraestrutura (novos edifícios⁹, 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; INET, 2015a). 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 (INET, 2015c). Também se registra no período a construção de 30 novos edifícios de educação técnico-profissional (INET, 2015a).

A reestruturação das escolas técnicas, com a definição de investimentos em infraestrutura, equipamentos, apoio estudantil, formação docente e desenvolvimento tecnológico, contemplou fatores que incidem no combate à evasão (Dore et al., 2014). Porém,

⁷ As ações de inovações pedagógicas envolvem a realização de encontros/eventos educativos, tais como, as Olimpíadas de Construções e Eletromecânica e os Encontros de Estudantes da Educação Técnica Profissional Educativo Tecnicamente (Resolución CFE n° 274, 2015).

⁸ Conforme Resolução 830/14 do INET (Resolución INET n° 830, 2014), 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 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 (Resolución INET n° 830, 2014).

⁹ 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 (Resolución INET n° 850, 2012, p. 12).

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.

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, principalmente a solicitação de equipamentos, 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 questões que eram as linhas que as Províncias priorizavam. Não apareciam priorizadas as linhas mais de corte pedagógico. (Dirigente²¹⁰)

Como ponto de flexão das diretrizes para os planos de melhora, no que tange à Igualdade de Oportunidades, os entrevistados destacam a Resolução do Conselho Federal de Educação, CFE 175/12 (Resolución CFE n° 175, 2012), 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 (Resolución CFE n° 175, 2012) e as Resoluções 850/12 (Resolución INET n° 850, 2012), 680/14 (Resolución INET n° 680, 2014) e a 748/14 (Resolución INET n° 748, 2014) 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 profissional (Resolución INET n° 850, 2012, p. 4, tradução e grifo nosso)

Das linhas de ações compreendidas no campo programático Igualdade de Oportunidades, apresentam-se, a seguir, as duas que se destacaram no trabalho de campo, ao se discutir a evasão escolar na secundária técnica com os gestores: apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem e ações para favorecer a finalização do curso técnico de nível secundário.

¹⁰ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 237_238).

Apoio e Acompanhamento dos Processos de Aprendizagem

A Resolução 680/14 do INET (Resolución INET n° 680, 2014) aponta que a linha de ação apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem¹¹ foi pouco solicitada, e quando solicitada o foi de forma irregular, entre 2013 e 2014. Corrobora o depoimento que segue de que investir no combate à evasão é facultativo às jurisdições responsáveis pelas escolas, e nem todas o faziam por meio dos Planos de Melhora.

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 apresentar porque não privilegiam investir nessa linha. (Igualdade de Oportunidades¹²)

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 técnicos” (Resolución INET n° 680, 2014, 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 estudantes” (Resolución INET n° 680, 2014, p. 5, tradução e grifo nosso).

A linha de ação apoio e acompanhamento dos processos de aprendizagem: “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” (Resolución INET n° 850, 2012, p. 4, tradução nossa).

A Resolução 680/14, do INET (Resolución INET n° 680, 2014), define o trabalho de apoio pedagógico e o justifica por estar relacionado explicitamente ao combate à evasão escolar no ensino secundário técnico. Visando a esse combate, irá definir diretrizes. Na fundamentação da resolução, destaca-se que são necessárias: “ações destinadas a promover mecanismos institucionais que favoreçam a obrigatoriedade e a universalização do nível secundário técnico, assim como atividades destinadas ao monitoramento e seguimento das trajetórias educativas” (Resolución INET n° 680, 2014, 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:

[...] 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

¹¹Apesar 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” (Resolución INET n° 850, 2012, p. 4, tradução nossa).

¹² Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 239).

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 abandono. (Resolución INET n° 680, 2014, p. 4, tradução nossa)

Na análise dos discursos dos entrevistados sobre as políticas propostas desde a nação para o combate à evasão escolar, faz-se perceptível que a escola secundária, como última etapa da educação básica obrigatória, incluindo a oferta na modalidade técnica, passou na Argentina, a partir dos novos marcos legais para as políticas educativas, a ter que lidar com um outro público, que traz consigo outras questões sociais, como afirma Fanfani (2010), um público de maiores carências, deparando-se a escola com a “imposição” da inclusão. O discurso dos gestores confirma que 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 se lidar institucionalmente com tais questões, por vezes, apresentam-se dificuldades, causadas em parte pela negativa dos gestores e dos docentes em 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 privadas. (Dirigente 2¹³)

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.” (Escola 3¹⁴)

¹³ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 269).

¹⁴ Entrevista concedida a Maduro Silva ((2018, p. 269).

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 pai. (Escola3¹⁵)

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.

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 (Resolución INET n° 680, 2014). 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 uns 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 uns 18 a 19%. E já os que chegam ao quarto ano formam, quarto, quinto e sexto. Demoram um pouco mais, um pouco depois, mas sempre se formam. (Escola 2¹⁶)

Para cada momento desses são desenhadas estratégias a serem solicitadas nos planos de melhora pelas jurisdições e instituições, conforme Resolução 680/14 do INET (Resolución INET n° 680, 2014).

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. Os depoimentos dos gestores ressaltam a implantação de atividades de nivelamento na entrada dos estudantes, um público diverso na escola técnica estatal argentina. Ademais, 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 região 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 e a última matéria que está surgindo _ que eu estou detectando e já

¹⁵ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 270).

¹⁶ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 242).

manifestei quando nos juntamos os assessores _ é o desenho. O tema de ordenar medidas, isso notou-se muito. (Escola 3¹⁷)

Tem algumas províncias que começaram a trabalhar forte com o fortalecimento dos ingressantes. Então, fazem um curso de nivelção, um curso de ingresso, 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 formar. (Secundária Técnica¹⁸)

Costuma-se fazer o que se chama “articulação com as primárias”: 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 primária 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 deixa. (Escola 1¹⁹)

O outro é um programa de tutoria 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 convivência. Trabalha esta passagem da primária para a secundária. (Escola2²⁰)

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 (Resolución INET n° 680, 2014), uma exigência maior de 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 oficinas. (Resolución INET n° 680, 2014, p. 9, tradução nossa)

¹⁷ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 243).

¹⁸ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 243).

¹⁹ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 243).

²⁰ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 243-244).

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.

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 não. (Igualdade de Oportunidades²¹)

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” (Resolución INET n° 680, 2014, 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.

Ações para Favorecer a Finalização da Secundária Técnica: O FinEsTec.

No decurso da investigação, apresentou-se uma linha de ação voltada especificamente “para favorecer a completude das carreiras técnicas de nível secundário, em particular para aqueles que não cumpriram todos os requisitos para titulação” (Resolución INET n° 850, 2012, 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 (Resolución CFE n° 208, 2013) aprova o FinEsTec e a Resolução 679/14 do INET (Resolución INET n° 679, 2014) estende seu arco de

²¹ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 245).

atuação. FinEsTec é parte do Plano de Finalização de Estudos Primários e Secundários (Plan FinES), Resolução CFE 66/08 (Resolución CFE n° 66, 2008), financiado pelo Banco Mundial.

O FinEsTec contava em 2014 com 2.000 egressos e 866 escolas participantes (INET, 2015a).

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 exame e aprovar as matérias, incorporando o papel do coordenador pedagógico como nexos entre as instituições que participam, os docentes tutores, os estudantes e o referente jurisdicional. (Mendoza & Alvarez, 2017, pp. 179-180, 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, incluindo o FinEsTec. 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 FinEsTec. (Dirigente 2²²)

Esses programas requerem 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 que requer alocação de recursos. (Dirigente 2²³)

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. 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 visto pela população como uma estratégia “facilitadora”, que promovia à conclusão do curso sem a aquisição dos conhecimentos. Segundo alguns entrevistados, FinEsTec também foi considerado, antes mesmo de sua efetiva implementação, uma estratégia “facilista” por alguns docentes e diretores das escolas técnicas. Citam que foi tarefa importante do INET convencer os docentes, diretores das escolas e gestores

²² Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 247).

²³ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 248).

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 de um tribunal. Essa é a normativa”. Então, no melhor dos casos, podemos fazer com 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 malvisto 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.” (FinEsTec²⁴)

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 perdendo. (FinEsTec²⁵)

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 conforto. (FinEsTec²⁶)

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 implementação 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,

²⁴ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 249).

²⁵ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 249).

²⁶ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 250).

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 aconteça. (Gestão da Informação²⁷)

Em julho de 2016, o novo governo eleito de Mauricio Macri (2015-2019), lançou Resolução alterando as diretrizes para os Planos de Melhora (Resolución CFE n° 283, 2016) e o campo programático “Igualdade de Oportunidades” foi renomeado para “Fortalecimento da trajetória” (*Fortalecimiento de la trayectoria*). A mudança na nomenclatura sugere a retirada do foco da desigualdade estrutural do sistema educativo e passa para a trajetória individual como razão do êxito ou do fracasso. No entanto, dado que a proposta de análise do presente artigo abrange apenas o período de 2003 a 2015, novas investigações são necessárias para afirmar se a mudança de governo trouxe na prática novos direcionamentos para a política.

Conclusão

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 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 para secundária técnica pela administração central relaciona-se com a baixa percepção da instituição escolar de se verem como responsáveis pelo problema. 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 a análise de que o fracasso escolar é algo esperado no ensino secundário técnico, naturalizado; o que entra em choque com um novo mandato universalista deste nível de ensino e de aposta na modalidade como motor do desenvolvimento econômico e social.

Ao se estudar as políticas públicas do governo da nação para o combate à evasão escolar na secundária técnica argentina, à luz da luta por seus sentidos, conclui-se que as novas indicações, 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

²⁷ Entrevista concedida a Maduro Silva (2018, p. 272).

nível de ensino e modalidade na Argentina _ que se fez representar ora legitimado ora questionado nas entrevistas, mas sempre presente _ limitando seus alcances no território.

Referências

- Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. In M. R. Almandoz, L. A. Caldas Pereira, M. Fernández Enguita, R. Ferraro, G. Gándara, V. M. Gómez, C. Jacinto & G. Labarca, *Educación y trabajo: Articulaciones y políticas*. IPE- UNESCO.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. (Trad. N. Míguez). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós.
- Ball, S. J. (2002a). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In M. Narodowski (Org.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. J. (2002b). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. (Trad. E. M. Miranda) *Revista Páginas*, (2 y 3), 19-33. Recuperado a partir de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/index>
- Chouliarakis, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Cortes, S. V., & Lima, L. L. (2012). A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas. *Lua Nova*, São Paulo, (87), 33-62. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000300003>
- Creswell, J. W. (2007). Procedimientos cualitativos. In J. W. Creswell, *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e mist.* (2. ed.; pp. 184-210). Artmed.
- Dore, R. (1983). *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: Do engenheiro de operação ao tecnólogo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- Dore, R., Araújo, A., & Mendes, J. (Orgs.). (2014). *Evasão na educação: Estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Instituto Federal de Brasília.
- Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: Continuidades y rupturas. In G. Tiramonti & N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39-52). Manantial/FLACSO.
- Dye, T. R. (2009). Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In F. G. Heidemann & J. F. Salm (Orgs.), *Políticas públicas e desenvolvimento: Bases epistemológicas e modelos de análise*. EDU-UNB.
- Fanfani, E. T. (2010). Los que ponen el cuerpo: El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista*, (1), 37-76. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400003>
- Fanfani, E. T. (Coord.) (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. Recuperado a partir de: http://www.oei.es/pdf2/abandono_escolar_politicas_inclusion.pdf
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011, abr._jun.) Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90', contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educação & Sociedade*, 32(115) 339-356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Hall, P. A., & Taylor, R. C. R. (2003). As três versões do neo-institucionalismo. *Lua Nova*, (58), 193-223. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452003000100010>
- Immergut, E. (2007) O núcleo teórico do novo institucionalismo. P. C. In E. Saraiva & E. Ferrarezi (Orgs.) *Políticas públicas*. (pp. 155-195). ENAP.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2015a). *La técnica ganada. Conmemoración de los 10 años de la Ley de Educación Técnico Profesional*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2015b). *Conmemoración de los 10 años de la Ley de Educación Técnico Profesional*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2015c). *La Educación Técnico Profesional en cifras 2015*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Legard, R., Keegan, J., & Ward, K. (2003). In-depth interviews. In J. Ritchie & J. Lewis (Orgs.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 138-169). Sage.
- Ley n° 26.206 (2006, 14 de diciembre). Ley de Educación Nacional de la Argentina. Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley n° 15.240 (1959, 15 de noviembre). Ley de creación del Consejo Nacional de Educación Técnica. Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002648.pdf>
- Ley n° 26.058 (2005, 7 septiembre). Ley de Educación Técnico Profesional. Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf
- Maduro Silva, D. (2018). *Estudo comparado sobre evasão escolar na educação profissional – Brasil e Argentina*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- Maturo, Y. (2016) La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil: Una lectura del marco normativo vigente. *RELEC – Revista Latinoamericana De Educación Comparada*, (10), 66_80.
- Mendoza, R. M., & Alvarez, G. (2017). Investigación de egresados de secundaria técnica en la Argentina entre 2009 y 2013: Una experiencia metodológica y su implicancia política. In R. Dore, P. E. N. S. Sales & C. E. G. Silva (Orgs.), *Educação profissional e evasão escolar: Contextos e perspectivas* (pp. 163-181). RIMEPES/UFMG.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2016, 02 de junio). *Informe secundaria*. Buenos Aires.
- Miranda, A., & Otero, A. (2009) La posibilidad de un plan. In G. Tiramonti & N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 95-112). Manantial/FLACSO.
- Otero, A. (2011, dez.). Escuela media y abandono escolar en Argentina: Aproximaciones a un debate pendiente. *Educação em Revista*, 27(3). <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300008>
- Otero, A. (2014). Educación técnico profesional, política y gestión de la modalidad para el caso argentino. In: R. Dore, A. Araújo & J. S. Mendes (Orgs.), *Evasão na educação: Estudos, políticas e propostas de enfrentamento* (pp. 57-76). Instituto Federal de Brasília.
- Resolución Consejo Federal de Educación n° 208 (2013, 29 de octubre). *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. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/208-13.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación n° 175 (2012, 15 de agosto). *Aprueba el documento - “Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la Educación Técnico Profesional”*. Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/175-12.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación n° 234 (2014, 22 de octubre). *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. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/234-14.pdf>
- Resolución Consejo Federal de Educación n° 274 (2015, 25 de noviembre). *Establece las “Olimpiadas de Construcciones y Electromecánica” y “Encuentros de Estudiantes de la Educación Técnico Profesional Educativo Técnicamente”*. Buenos Aires. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/Res.CFE-274-15.pdf>

- Resolución Consejo Federal de Educación n° 283 (2016, 29 de junio). *Anexo I Mejora integral de la calidad de la educación técnico profesional*. Buenos Aires. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/283-16_01.pdf
- Resolución Consejo Federal de Educación n° 66 (2008, 28 de octubre). *Anexo I Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”*. Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/66-08-anexo1y2.pdf>
- Resolución Instituto Nacional de Educación Tecnológica n° 679 (2014, 22 de septiembre). *Extiende el alcance de FinEsTec*. Buenos Aires. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ResINET_679-14_FinEsTec.pdf
- Resolución Instituto Nacional de Educación Tecnológica n° 680 (2014, 22 de septiembre). *Refiere-se a -“Apoyo e acompañamiento de los procesos de aprendizaje”-*. Buenos Aires. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ResINET_680-14.pdf
- Resolución Instituto Nacional de Educación Tecnológica n° 748 (2014, 22 de octubre). *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. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ResINET_748-14.pdf
- Resolución Instituto Nacional de Educación Tecnológica n° 830 (2014, 30 de octubre). *Refierese a las mochilas técnicas para estudiantes*. Buenos Aires. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/01/Resoluci%C3%B3n-830_14-Mochilas-t%C3%A9cnicas.pdf
- Resolución Instituto Nacional de Educación Tecnológica n° 850 (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.
- Safocada, F., & Vassilades, A. (2011, abr./jun.). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32(115), 287_304. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200003>
- Sosa, M. L. (2016). Educación técnica e inserción laboral en Argentina: Ventajas y limitaciones del título técnico. In C. Jacinto (Coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: Entramados, alcances y tensiones*. Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. In G. Tiramonti & N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Manantial/FLACSO.
- Yin, R. K. (2011). Interviewing. In R. K. Yin, *Qualitative research from start to finish* (pp. 132-142). The Guilford Press.
- Zelmanovich, P. (2015). Abordajes socioeducativos en adolescencia y juventud. In *Estudios y políticas de juventud en América latina*. Buenos Aires: FLACSO. [http:// virtual.flacso.org.ar](http://virtual.flacso.org.ar)

Sobre o Autores

Denise Bianca Maduro Silva

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

denisebianca@ufmg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4909-1850>

Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-americano em Educação (UFMG). Mestre em Ciências Sociais com Orientação em Educação (FLACSO_AR). Pedagoga (UFMG). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Ana Miranda

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina, National Scientific and Technical Research Council (CONICET), University of Buenos Aires (UBA)

amiranda@flacso.org.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3261-4344>

Dr. Social Sciences – FLACSO. B. A. in Sociology. Academic Director of the Youth Research Program and a professor of Master of Youth Studies at FLACSO, Argentina. Researcher at the National Scientific and Technical Research Council (CONICET) and a professor at the University of Buenos Aires (UBA). Her research and teaching are related to youth, education, inequality and labor. Since 1998, she has worked on the design of panels for the development of longitudinal studies. She has participated in academic cooperation projects with many universities, governments and UN organizations. She has written eight books, the most recent is *Youth, Inequality & Social Change in the Global South*, edited with Hernan Cuervo of the University of Melbourne.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 186

14 de dezembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andres/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives

editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel