
arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 136

28 de outubro 2019

ISSN 1068-2341

O Estudante Trabalhador na Escola Pública: Um Direito Negado?

Naira Lisboa Franzoi



Maria Clara Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Carla Odete Balestro Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul



Analia Bescia Martins de Barros

Instituto Estadual Rio Branco

Brasil

Citação: Franzoi, N. L., Fischer, M. C. B., Silva, C. O. B., & Barros, A. B. M. de (2019). O estudante trabalhador na escola pública: Um direito negado? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(136). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4068>

Resumo: O artigo resulta de pesquisa cujo objetivo foi analisar o atendimento a estudantes trabalhadores na educação básica, em escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul/Brasil, entre 2015 e 2017. Os dados foram produzidos através de questionários e entrevistas e, para análise e interpretação, procedimentos da Análise de Conteúdo e cotejamento com o referencial teórico adotado. Apesar dos avanços, o pleno direito ao Ensino Médio continua longe de ser alcançado, especialmente para essa parcela da população que combina trabalho e estudo. Os resultados da pesquisa demonstram que: o trabalho é invisível à escola; as medidas tomadas pelas escolas para apoiar os estudantes que trabalham são, de forma geral, tímidas e

isoladas; duas delas, mais frequentes, chamam atenção: o encaminhamento para o ensino noturno, em que as condições de estudo são menos favoráveis, e para estágios não obrigatórios, que, longe de cumprirem a função precípua de aprendizagem, vêm se constituindo numa forma de trabalho precário. Afirmamos que se estabelece, assim, um paradoxo: no afã de reter e apoiar esses estudantes, a escola acaba reforçando a dualidade do sistema, expressa na “inclusão excludente” na escola vis-à-vis uma “exclusão includente” no mercado de trabalho. As análises tomam Kuenzer (2005, 2007, 2011) por referência teórica, e demais estudos críticos que enfatizam a dualidade constitutiva do sistema educacional.

Palavras-chave: Estudante Trabalhador; Ensino Médio; Direito à Educação

The student worker in public school: A denied right?

Abstract: This article is the result of research that analyzed the attendance of working students in basic education enrolled in schools of the state education network of Rio Grande do Sul, Brazil from 2015 to 2017. The data was produced through questionnaires and interviews and then analyzed and interpreted using the content analysis procedures vis-à-vis the theoretical framework. Despite advances, full access to high school education is still far from being achieved for all students, especially for the student population that must work while also attending school. The results of the research demonstrate the following: student work is invisible in the school; the measures taken by schools to support working students are, in general, timid and isolated. Two of the most frequently used measures, referrals to night classes, where conditions of study are less favorable, and referrals to non-curricular traineeships, are far from fulfilling the primary function of learning and have become a form of precarious work. We affirm that a paradox has been established: in order to retain and support these students, the school ends up reinforcing the duality of the system as expressed in the “excluding exclusion” in the school vis-à-vis an “inclusive exclusion” in the labor market. The analysis utilizes Kuenzer’s theoretical reference (2005, 2007, 2011) and other critical studies that emphasize the constitutive duality of the educational system.

Keywords: Working Students; High School; Education Rights

El estudiante trabajador en la escuela pública: ¿Un derecho negado?

Resumen: Este artículo resulta de una investigación cuyo objetivo fue analizar la atención a estudiantes trabajadores en la educación básica en escuelas de la red estadual de enseñanza de Rio Grande do Sul/Brasil, entre 2015 y 2017. Los datos se produjeron por medio de cuestionarios y entrevistas y, para su análisis e interpretación, se utilizaron procedimientos de Análisis de Contenido, cotejándose, además, con el marco teórico adoptado. A pesar de los avances, el pleno derecho a la Enseñanza Media aún dista mucho de alcanzarse, especialmente para esa parcela de la población que alía trabajo y estudio. Los resultados de la investigación demuestran que: el trabajo es invisible para la escuela; las medidas tomadas por las escuelas para apoyar a los estudiantes que trabajan son, en general, tímidas y aisladas; dos de esas medidas, más frecuentes, llaman la atención: la derivación a la enseñanza nocturna, en la que las condiciones de estudio son menos favorables, y a pasantías no obligatorias, que, además de no cumplir la función esencial de aprendizaje, se vienen constituyendo en una forma de trabajo precario. Afirmamos que se establece, así, una paradoja: en el afán de retener y apoyar a esos estudiantes, la escuela acaba reforzando la dualidad del sistema, expresada en la “inclusión excluyente” en la escuela frente a una “exclusión incluyente” en el mercado de trabajo. Los análisis toman a Kuenzer (2005, 2007, 2011) como referencia teórica y otros estudios críticos que enfatizan la dualidad constitutiva del sistema educativo.

Palabras-clave: Estudiante Trabajador; Enseñanza Media; Derecho a la Educación

Introdução

Este artigo¹ aborda o atendimento a estudantes trabalhadores na educação básica, com base em pesquisa realizada com escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, Brasil, entre os anos de 2015 e 2017. O direito universal à educação – preceito fundamental do marco regulatório brasileiro – tem entre suas premissas: (i) o Ensino Médio como última etapa da educação básica e esta como a formação indispensável para o exercício da cidadania; e (ii) a recente extensão da obrigatoriedade da frequência à escola até os 17 anos, idade que corresponde à expectativa de conclusão do Ensino Médio. Apesar de grandes avanços em período recente, a efetividade desse direito continua longe de ser alcançada, especialmente para essa parcela da população que necessita combinar trabalho e estudo. Os resultados da pesquisa demonstram que: o trabalho é invisível à escola; as medidas de cunho administrativo ou pedagógico tomadas pelas escolas para apoiar os estudantes que trabalham, são, de forma geral, tímidas e isoladas; duas delas chamam atenção: o encaminhamento para o ensino noturno, em que as condições de estudo são menos favoráveis, e para estágios não obrigatórios que, longe de cumprirem a função precípua de aprendizagem, vêm se constituindo numa forma de trabalho precário. Afirmamos que se estabelece, assim, um paradoxo: no afã de reter e apoiar esses estudantes, a escola acaba reforçando a dualidade do sistema, expressa na “inclusão excludente” na escola vis-à-vis uma “exclusão includente” no mercado de trabalho (Kuenzer, 2005, 2007, 2011). No caso do encaminhamento aos estágios, detectou-se que as escolas de Ensino Médio da rede pública acabam desempenhando a função complementar às agências de integração, ao intermediar mão de obra barata, de forma subordinada, para o mercado de trabalho. Cumpre, assim, um papel ativo também no processo de exclusão includente. Evidencia-se, pois, uma das manifestações contemporâneas da função da escola como reprodutora social do sistema capitalista na realidade brasileira. As análises tomam por referência teórica estudos críticos sobre a relação trabalho-educação, os quais enfatizam a dualidade constitutiva do sistema educacional brasileiro, em especial a referida abordagem feita por Acácia Kuenzer (2005, 2007, 2011).

Os argumentos desenvolvidos, com base nos resultados da investigação, partem da assertiva de que, se estamos falando de um direito universal, o direito de todos à educação básica só pode ser efetivo sem a exclusão de nenhum segmento, ou seja, se as especificidades do estudante trabalhador forem (re) conhecidas.

O artigo é resultado de pesquisa com escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, estado ao sul do Brasil, que oferecem Ensino Médio e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada entre os anos de 2015 e 2017, em duas etapas. Foram conduzidas entrevistas com equipes diretivas e docentes de 34 escolas, e aplicado questionário com 150 diretores de outras escolas, conforme detalhado no tópico pertinente.

A seguir, apresentamos o problema, que é o descompasso entre o avanço das políticas públicas na direção da ampliação de direitos e a realidade do estudante trabalhador, materializando uma das facetas da dualidade do sistema de ensino, que constitui barreira para a plena efetivação desse direito. Em seguida, apresentamos dados estatísticos que corroboram tais afirmativas. Na sequência, apresentamos os dados produzidos na pesquisa de campo realizada, segundo os itens que constituem a análise: presença do estudante trabalhador na escola, as medidas adotadas visando à sua permanência e ao seu sucesso na escola, destacando-se, dentre elas, o ensino noturno e o estágio não obrigatório. Por fim, nas considerações finais, fazemos uma retomada dos principais pontos que foram objeto da análise.

¹ Artigo realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O Problema

O novo marco regulatório da educação brasileira, que se inaugura com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e se desdobra na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996), expressa o engajamento dos setores progressistas pela abertura democrática, após 20 anos de ditadura militar. A CF estabeleceu o Estado Democrático de Direito através de diferentes disposições. O rol de direitos sociais é ampliado e, pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro, aparece explícito, acompanhado das condições para o poder público garanti-lo. Não é menor o fato de que o primeiro dos direitos elencados seja a educação. Mais do que isso, o direito à educação é consagrado como direito público subjetivo, inicialmente referido ao Ensino Fundamental e posteriormente também à Educação Infantil e ao Ensino Médio.

Quanto a este último, que aqui nos interessa particularmente, sua inclusão como etapa final da educação básica, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, é conquista importante no sentido de ampliar direitos, visto que entre as suas finalidades está a de assegurar ao educando “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996, art. 22). Tal conquista é reafirmada na Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que expande a obrigatoriedade da frequência à escola até os 17 anos, idade que corresponde à expectativa de conclusão do Ensino Médio. Acompanham tal medida a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – que passa a contemplar o Ensino Médio (além da Educação Infantil) –, bem como a obrigatoriedade de merenda escolar também para o Ensino Médio, antes restrita ao Ensino Fundamental. Assim, após ser atingida a quase universalização do Ensino Fundamental, as políticas públicas voltam-se ao enfrentamento do gargalo que se constitui o Ensino Médio, juntamente com a Educação Infantil². O Estado, então, deve oferecer as condições para a garantia do direito à educação básica, tais como transporte e alimentação, em todas as suas etapas.

Quanto ao estudante trabalhador, é fundamental considerar suas especificidades. Alguns autores chegam a propor que sejam chamados de trabalhadores estudantes, pois são antes trabalhadores do que estudantes (Arroyo, 1986; Carvalho & Togni, 2007).

O reconhecimento de tais particularidades e de sua presença no Ensino Médio regular ainda é tímido, mesmo no marco regulatório. Nas metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), elas só são reconhecidas e mencionadas na meta 10, relativa à EJA³. Na meta 3, relativa ao Ensino Médio, não há qualquer referência aos estudantes que conciliam estudo e trabalho⁴, os quais são citados apenas nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para o

² As análises aqui feitas baseiam-se diretamente na legislação e em estudos de especialistas, fartamente encontrados na literatura, dentre os quais Cury (2002), Teixeira e Vespúcio (2014), e Farenzena (2017).

³ O Projeja representou grande avanço quanto ao reconhecimento da presença, das necessidades e das especificidades dos trabalhadores estudantes na EJA, contudo não é este o foco de nossa análise.

⁴ Na meta 3 do PNE (Brasil, 2014), há menção e preocupação com o jovem que está *fora* da escola, por trabalhar ou por outras causas. Citamos as seguintes estratégias elaboradas que abordam este tópico: “3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional *para aqueles que estejam fora da escola* e com defasagem no fluxo escolar”; “3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, *práticas irregulares de exploração do trabalho*”, dentre outras, “em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude” (grifos nossos).

Ensino Médio, restringindo-se à EJA e ao ensino noturno. O parecer nº 5/2011 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica traz um longo tópico sobre o perfil dos estudantes do Ensino Médio noturno:

Não raras vezes, a escola noturna é vista por esses estudantes trabalhadores como um locus privilegiado de socialização. Os que estudam e trabalham, em geral, enfrentam dificuldades para conciliar as duas tarefas. Todos têm consciência de que as escolas noturnas convivem com maiores dificuldades do que as do período diurno, e isso é um fator de desestímulo. (Brasil, 2011b, p. 15)

Reconhecendo com Arroyo (1986) que, na sua maioria, tais sujeitos são trabalhadores antes de serem estudantes, as diretrizes afirmam:

Considerando [...] a situação e as circunstâncias de vida dos estudantes trabalhadores do Ensino Médio noturno, cabe indicar e possibilitar formas de oferta e organização que sejam adequadas às condições desses educandos, de modo a permitir seu efetivo acesso, permanência e sucesso nos estudos desta etapa da Educação Básica (Brasil, 2011b, p. 17).

Como decorrência de tais considerações, a resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio preconiza, no inciso IV do artigo 14:

[...] no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas (Brasil, 2012, art. 14, IV)⁵.

No entanto, apesar dos avanços no marco regulatório⁶, o Ensino Médio continua a se constituir num gargalo, fazendo que o direito universal à educação continue longe de ser efetivado. Em 1995, quando tratava do Decreto nº 5.154/1994, recém-promulgado, Frigotto (1995, p. 7) referia-se à dívida para com o Ensino Médio. Apresentava dados da época, os quais informavam que “apenas ao redor 45% dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio e, destes, aproximadamente o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivos”. Passados 13 anos, os dados e a dívida continuam semelhantes.

⁵ É interessante notar que o parecer, com o mesmo objetivo, abria a possibilidade para “atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores”, suprimidas na resolução. Note-se também que na resolução repete-se a mesma recomendação para a modalidade EJA, preservando-se a respectiva carga horária (Brasil, 2012). Sobre trabalhadores na EJA, ver, por exemplo, Rummert (2010).

⁶ Nosso foco, aqui, é o âmbito da educação escolar, particularmente o Ensino Médio regular. Na esfera das políticas mais gerais para a juventude, é relevante lembrar que o debate e as ações em termos de políticas públicas voltadas para os jovens e, em particular, o lugar da escola e do trabalho em suas múltiplas trajetórias, ocorreram não somente nos fóruns de educação. Também participaram outras instâncias da sociedade civil e do Estado, envolvendo inclusive representações dos próprios jovens, como é o caso da elaboração da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ), que afirma a necessidade de ações relativas à conciliação entre escola e trabalho (Corrochano & Abramo, 2016).

Os motivos apontados para tal são tão variados quanto as pretensas soluções. A não atratividade do currículo tem sido o diagnóstico mais comum, motivando reformas curriculares variadas. No atual momento, quando se apresenta mais uma reforma – desta vez a mais nefasta dos últimos tempos para os estudantes dos segmentos mais pobres, atingindo o Ensino Médio de toda a escola pública⁷ –, o problema precisa ser examinado de todos os ângulos.

O foco deste artigo é a privação do direito à educação de forma plena para a parcela da população juvenil brasileira envolvida com o trabalho⁸ na idade correspondente ao Ensino Médio. É grande o percentual de jovens nessa faixa etária que se dedicam ao trabalho, exclusiva ou concomitantemente aos estudos, e que são invisíveis à escola, como aparece em nossa pesquisa, do que trataremos mais adiante.

Este não é o único, mas certamente é um dos fatores que contribuem para os baixos índices de acesso, para as altas taxas de reprovação e abandono, e para o baixo aproveitamento dos estudos nesta etapa. É uma das facetas do que se tem chamado de “dualidade do sistema educacional”: a divisão do sistema educacional em dois ramos distintos – profissionalizante e acadêmico –, que corresponde a uma divisão estrutural da sociedade capitalista em trabalho manual e intelectual. Esta é a expressão mais acabada da dualidade, mas a ela não se reduz. Como temos insistido, essa cisão atravessa todo o sistema, estabelecendo-se “uma clivagem num continuum desde aqueles que fazem sua profissionalização depois de concluída a educação básica, em cursos superiores de qualidade, até os que abandonam a escola, ou sequer nela entram, para ingressar precocemente no mercado de trabalho” (Fischer & Franzoi, 2009). Ela acontece até mesmo no ramo acadêmico, pois distinguem-se aqueles que fazem seu percurso em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente aos estudos, e aqueles que fazem seus estudos em escolas pobres, em cursos noturnos e que têm que dividir seu tempo entre a escola e o trabalho. Nesta ponta, estão os estudantes trabalhadores, foco do nosso estudo.

Acácia Kuenzer (2005, 2007, 2011) tem explicado a nova forma de dualidade assumida no Brasil contemporâneo, pelo que ela tem chamado de “exclusão includente” vis-à-vis uma “inclusão excludente”. Segundo ela, está em curso no mercado de trabalho um processo de demissão dos trabalhadores de postos formais de trabalho, e readmissão em postos sem os mesmos direitos e garantias, através da terceirização. Assim, na ponta da cadeia produtiva, está a grande massa de trabalhadores, atuando em condições precárias. Contudo, porque são absolutamente funcionais e imprescindíveis ao sistema, que sobrevive às custas de tal exploração, não se trata de uma exclusão simplesmente, mas de uma exclusão includente. A esta lógica corresponde outra, “equivalente e em direção contrária”, que opera articulada dialeticamente a ela, no âmbito da educação, que a autora chama de inclusão excludente: os trabalhadores que virão a ser preparados para este lugar no mercado de trabalho são incluídos, porém “nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas [...]” (Kuenzer, 2005, p. 94). Dentre elas, segundo a autora, estão os cursos aligeirados de formação profissional que substituem a escolarização básica e que, “supostamente, melhorarão as condições de empregabilidade” (Kuenzer, 2005, p. 94-95). Trata-se de um conjunto de “estratégias que apenas conferem ‘certificação vazia’, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (Kuenzer, 2005, p. 95). Acrescentamos que as medidas tomadas pelas escolas, com a boa intenção de reter os estudantes,

⁷ O problema se agrava diante da reforma do Ensino Médio promovida pelo atual governo. Não será aqui desenvolvida. Sobre isso, ver dossiê publicado pela Revista Educação e Sociedade (2017).

⁸ Foram consideradas neste estudo todas as formas de trabalho, incluindo os estágios, os trabalhos precarizados sem vínculo empregatício e o auxílio às atividades dos pais, em especial na agricultura.

como veremos mais adiante, fazem parte do processo de exclusão includente dentro da escola, contribuindo para o processo de inclusão excludente no trabalho.

Estudar e Trabalhar: Uma Dramática Realidade

No Brasil, há duas características importantes que marcam a relação entre escola e trabalho:

[...] o ingresso precoce no mercado e a conciliação e superposição de estudo e trabalho. Aqui, boa parte dos jovens envolve-se com o trabalho e, especialmente, com os bicos desde muito cedo, mobilizando múltiplas estratégias para ganhar a vida.

Desde os anos 1980, vários estudos já evidenciavam que o processo de expansão do ensino não havia retirado o jovem do mercado de trabalho. É o jovem trabalhador que se torna estudante (Corrochano, 2014, p. 213).

As estatísticas apontam essa dramática realidade: aproximadamente metade da população brasileira ocupada começou a trabalhar antes da idade permitida por lei, e quase 80% começaram a trabalhar antes da idade correspondente ao término da educação básica e à escolaridade obrigatória. É o que mostra o Gráfico 1.

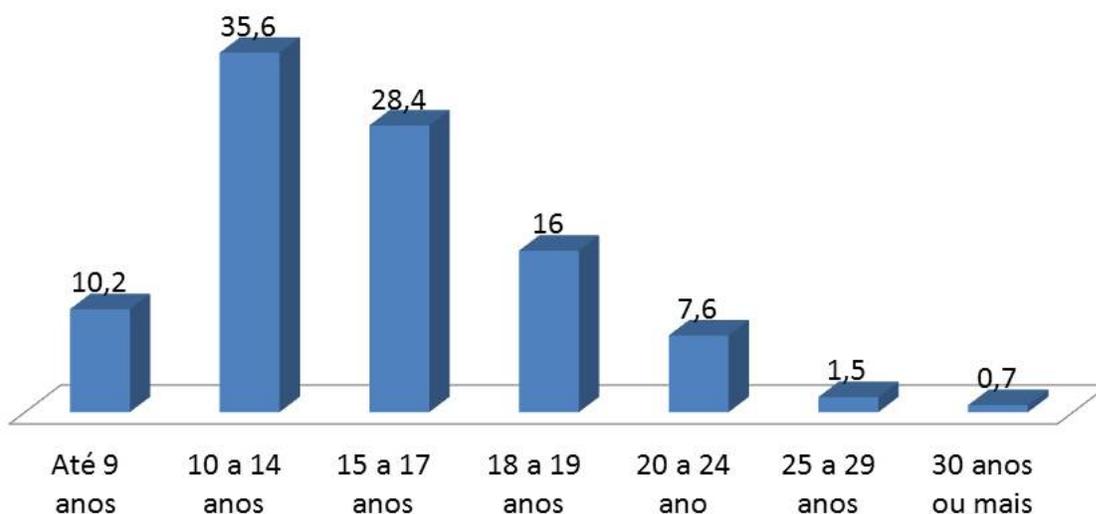


Gráfico 1. Distribuição dos ocupados pela idade em que começaram a trabalhar - Brasil (2014).
Fonte: DIEESE, 2016; IBGE, 2015.

Outros dados mostram que, na vida de grande parte dos jovens brasileiros de 15 a 19 anos⁹, o trabalho tem presença forte. Por exemplo, na região metropolitana de Porto Alegre – cujos dados aproximam-se ao nível nacional –, quase metade tem o trabalho como fator central em sua rotina. Como pode ser visto no Gráfico 2, cerca de 20% conciliam estudo e trabalho, e aproximadamente 20% estão fora da escola, apenas trabalhando – alguns dedicando-se aos afazeres domésticos – ou procurando trabalho¹⁰.

⁹ Optamos pela faixa etária até os 19 anos, que extrapola aquela que corresponderia oficialmente ao Ensino Médio, considerando-se a defasagem idade-série.

¹⁰ A forma de captação do dado não permite diferenciar o estágio, que terá nossa atenção neste artigo, dentre outras formas de trabalho.

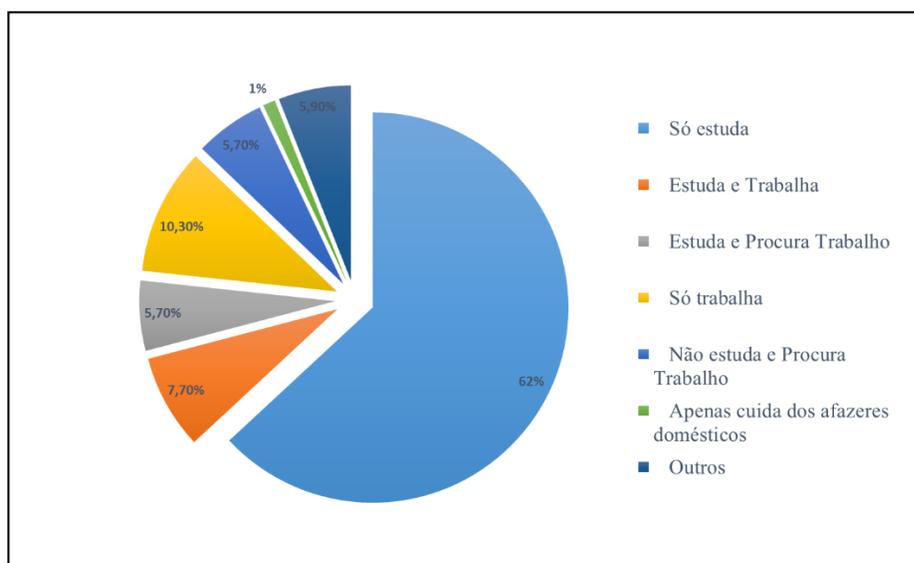


Gráfico 2. Distribuição dos jovens de 15 a 19 anos segundo situação de trabalho, estudo e procura de trabalho - Região Metropolitana de Porto Alegre (2017).

Fonte: DIEESE, 2019.

Além disso, dados longitudinais do período entre 1995 a 2016 mostram que, mesmo com um incremento importante de jovens de 15 a 19 anos que passaram a se dedicar exclusivamente ao estudo, e também uma diminuição dos que trabalham e estudam, persiste um percentual alto de jovens da mesma faixa etária que combinam trabalho e estudo ou que só trabalham, como demonstrado no Gráfico 3.

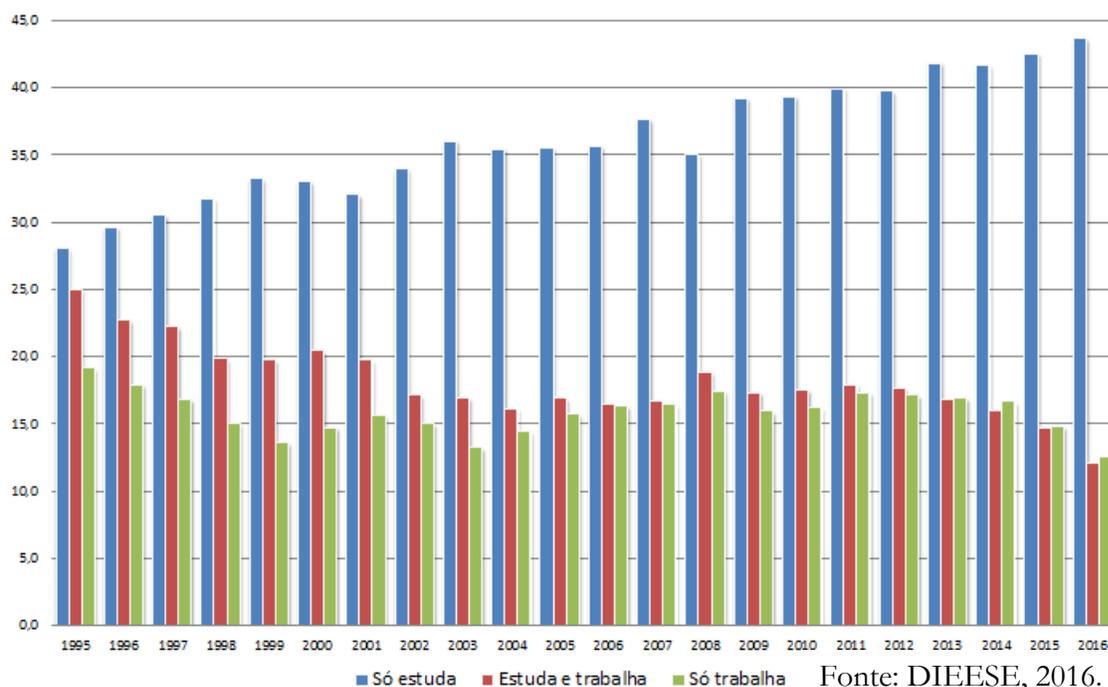


Gráfico 3. Distribuição dos jovens de 15 a 19 anos segundo situação de trabalho, estudo e procura de trabalho - Brasil (1995-2016).

Observe-se que os dados referentes à permanência e ao sucesso na escola, apresentados a seguir, guardam proporcionalidade semelhante aos referentes à combinação entre trabalho e estudo. O Gráfico 4 demonstra as taxas de frequência e de frequência líquida à escola¹¹. Verifica-se que, tanto no Rio Grande do Sul quanto no Brasil, apenas pouco mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos está cursando o Ensino Médio, etapa correspondente à sua idade.

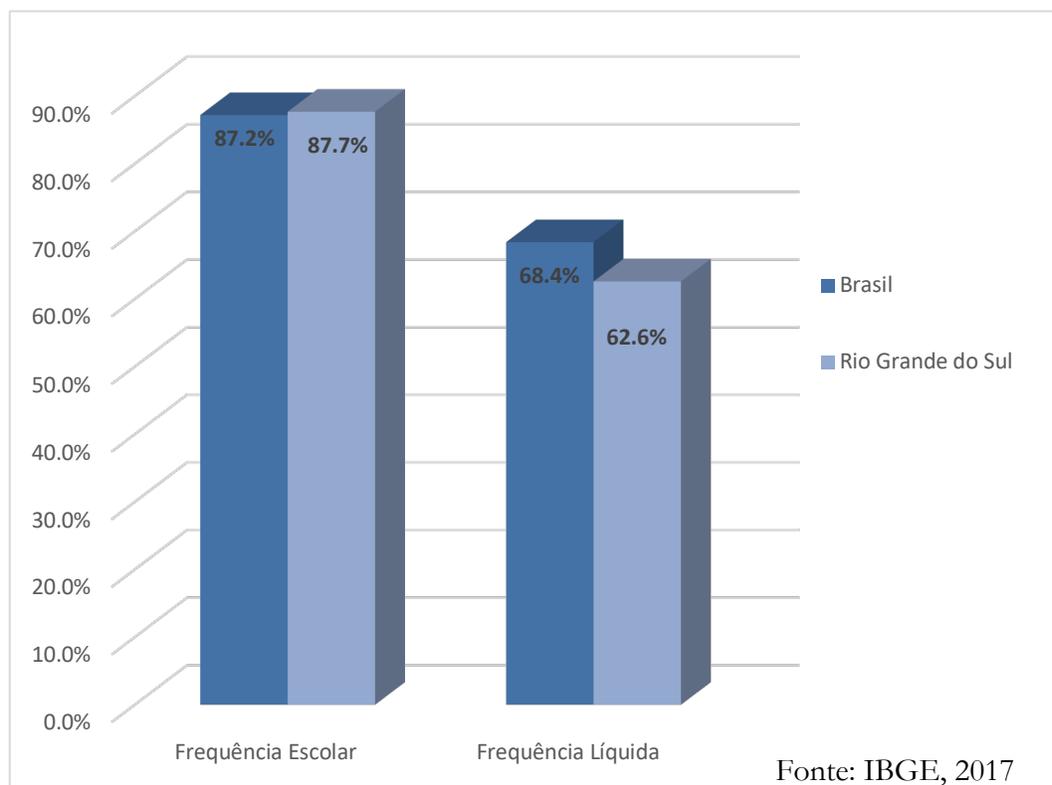


Gráfico 4. Taxas de frequência à escola e de frequência líquida à escola da população de 15 a 17 anos - Brasil e Rio Grande do Sul (2017).

Fonte: IBGE, 2017.

No mesmo sentido, merecem nossa atenção as taxas de abandono e reprovação, tanto no Brasil como no Rio Grande do Sul, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, etapas nas quais estão os jovens que necessitam combinar estudo e trabalho.

¹¹ A frequência à escola refere-se ao percentual dos matriculados em determinada faixa etária, independentemente do ano/série que estão cursando. A frequência líquida, por sua vez, refere-se ao percentual de alunos de determinada faixa etária, matriculados no ano/série correspondente e ela.

Tabela 1

Taxas de reprovação e de abandono nas etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio - Brasil e Rio Grande do Sul (2017)

Espaço	Brasil		Rio Grande do Sul	
	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono
Nível/Etapa Ensino Fundamental anos iniciais	5,2%	0,8%	6,7%	0,4%
Ensino Fundamental anos finais	10,01%	2,8%	16%	1,7%
Ensino Médio	10,8%	6,1%	19,7%	7,5%

Fonte: as autoras, com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Podemos inferir que os estudantes que tentam combinar trabalho e estudo engrossam o percentual daqueles que reprovam, ficando fora da taxa de frequência líquida, pela defasagem idade-série, ou dos que, depois de tanto tentar, simplesmente evadem.

Diante de tais dados, é fundamental analisar se, e como, estes estudantes são vistos e tratados na escola e o quanto a combinação de trabalho e estudo pode estar interferindo no alcance do seu pleno direito à educação. Disto trataremos a seguir.

A Escola e o Estudante Trabalhador: Encontros e Desencontros

Os dados apresentados a seguir são resultado de pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2017, com escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (estado ao sul do Brasil) que ofereciam Ensino Médio e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscou-se analisar o lugar do estudante trabalhador na escola e as medidas adotadas visando à sua permanência e ao seu sucesso, bem como analisar como esse estudante é visto pelas escolas.

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: na primeira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com equipes diretivas e docentes de 34 escolas; na segunda, os diretores das escolas da rede com Ensino Médio e/ou EJA foram convidados a participar de um fórum de discussão sobre estudante trabalhador, que consistia na resposta a um questionário e debate sobre o tema na plataforma Moodle¹². O questionário baseou-se em elementos de destaque nas primeiras entrevistas, especialmente o estágio não curricular – não presente no roteiro –, que emergiu como uma das principais medidas adotadas pelas escolas para a permanência e o bom desempenho dos estudantes. Aceitaram o convite, e participaram da segunda etapa, 150 diretores. Apenas três escolas participaram das duas etapas.

A Presença do Estudante Trabalhador nas Escolas que Participaram da Pesquisa

Nas escolas onde se realizaram as entrevistas, no ano de 2017 (Universidade Federal do Paraná, 2018), as matrículas ocorreram majoritariamente no turno diurno (76%), o qual se divide de forma quase igualitária entre Ensino Fundamental (40%) e Ensino Médio (36%). As matrículas do

¹² O fórum era uma das atividades da sala temática “O/A estudante trabalhador/a: um desafio para a escola”, que compunha o currículo do curso de extensão “Gestão democrática: da avaliação ao planejamento participativo nas Escolas Estaduais do RS”, oferecido a diretores e diretoras de escolas estaduais do estado do Rio Grande do Sul, pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

período noturno se deram especialmente no Ensino Médio (11%), na EJA de Ensino Médio (5%) e, com menos expressão, na Educação Profissional e na EJA de Ensino Fundamental. Das matrículas do Ensino Médio, um quarto está no noturno. No período matutino, há apenas sete alunos na EJA Ensino Fundamental e nenhum na EJA de Ensino Médio.

Constatou-se, em geral, a inexistência de informações básicas ou de sistematização de dados relativos aos estudantes que trabalham. Em algumas entrevistas, depreendia-se que a equipe diretiva estava refletindo pela primeira vez sobre o tema. Em outros casos, quando havia o dado, os entrevistados explicavam que o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM)¹³ havia induzido a esse levantamento.

Em estudo sobre trajetórias de escolarização de jovens de Ensino Médio em escolas públicas do Rio de Janeiro, Carrano, Marinho e Oliveira (2015, p. 1441) chamam a atenção para tal invisibilidade:

No caso dos jovens fora de série que investigamos, conciliar a dupla condição de estudante e trabalhador é fator decisivo no desafio da escolarização. *Tal desafio parece ser agravado pela realidade de escolas que aparentam ignorar que expressiva parte de seus alunos também já são trabalhadores ou se encontram em busca de trabalho* (grifo nosso).

Sem que tivéssemos previsto no roteiro inicial, a menção ao estágio emergiu com força: ainda que não houvesse um registro sistemático da situação de trabalho dos estudantes, 15 escolas – ou seja, quase a metade delas – indicaram com destaque a existência de um número significativo de estagiários¹⁴, e sete mencionaram que estudantes participavam do programa Jovem Aprendiz¹⁵. Assim, no questionário para as 150 escolas da segunda etapa da pesquisa, voltou-se a atenção para estas formas de trabalho. Constatou-se que em 93 (62%) delas havia alunos fazendo estágio e, em 32 (21%), participando do programa Jovem Aprendiz.

A forma como o estudante trabalhador é visto pelas escolas varia e pode apresentar-se com ambiguidade em uma mesma instituição. No geral, embora reconheçam a situação adversa do trabalho, responsabilizam o estudante que trabalha por seu insucesso: aquele que interrompe sua trajetória escolar é aquele que “fracassa”, que não se esforça o suficiente. Tal visão assim se expressa: “se o cara tem uma cabeça boa, ele trabalha e não deixa a escola. Se a cabecinha é perdida, querem parar para trabalhar”. A escola reproduz, assim, a lógica neoliberal hegemônica, que transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Ademais, transparece nos depoimentos uma certa naturalidade em relação ao fato de os estudantes mais pobres terem que trabalhar, enquanto os outros apenas estudam.

As falas evocam uma ética do trabalho presente na representação social: um valor moral advindo do esforço e do merecimento. Consequentemente, aquele que fica merece respeito e um olhar diferenciado. É então que aparece um olhar sensível, um cuidado e um respeito por esse jovem, que é considerado esforçado, responsável e maduro, o que se reflete em medidas

¹³ O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PFEM) foi instituído pela Portaria nº 1.140, em 22 de novembro de 2013, e estabelece articulação entre a União e os governos estaduais com o objetivo de formular e implantar políticas para elevar a qualidade do Ensino Médio brasileiro.

¹⁴ Não foram encontrados dados sistematizados sobre o número de estudantes que realizam estágio no conjunto das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

¹⁵ Fazem menção a diferentes tipos de ocupações – formais, informais, temporários, na agricultura familiar ou em pequenos negócios da família. O programa Jovem Aprendiz é um projeto criado pelo governo federal para fomentar programas de aprendizagem dentro das empresas, visando à capacitação profissional de jovens entre 14 e 24 anos que estejam frequentando a escola. O programa foi instituído pela lei da aprendizagem (Lei nº 10.097/2000) e regulamentado pelo Decreto nº 5.598/2005 (Brasil, 2005). No manual da aprendizagem, encontram-se as definições implicadas, incluindo a de “programa” (Brasil, 2011a).

administrativas e pedagógicas de cuidado. É importante destacar o empenho – misturado à angústia – das escolas que, sozinhas e com estruturas precárias, tentam enfrentar o problema, cuidando destes estudantes como podem. O depoimento abaixo é um testemunho:

Eu trabalhei uns nove anos no ensino noturno, onde aprendi a conhecer a realidade do aluno trabalhador. Mas, como era uma escola muito grande, fizemos vários projetos para resolver o problema, e vejo que as tentativas foram válidas, mas ainda paliativas.

Atualmente estou diretora há três anos em uma escola de Ensino Médio que só funciona no noturno, com muitos limites pedagógicos. Falta laboratório de informática, de ciências, não temos biblioteca. Tem alguns momentos que é tão difícil, tantos limites, que dá vontade de abandonar tudo e ir embora. Mas daí eu saio no corredor da escola e um aluno me abraça feliz. Renovo as forças e sigo... Estamos no momento discutindo sobre o aluno trabalhador do Ensino Médio, e o que fazer para manter na escola. Vamos desenvolver algumas pesquisas com alunos e comunidade escolar. Minha experiência hoje na escola me traz a certeza de que precisamos mudar algumas coisas legais para não excluirmos mais os alunos trabalhadores. Flexibilizar horários, terminar com o ensino por série, e ter como proposta pedagógica um *olhar especial* para esse aluno. Essa semana estou chamando os alunos que me foram encaminhados pelos professores no Conselho de Classe que estão com muitas faltas. Cada um deles tem uma história diferente. Ontem um deles me disse: “Diretora eu arrumei um trabalho na quinta, sexta, e sábado de noite. Tenho um filho para sustentar”. Esse menino está no terceiro ano, quase terminando. O que fazer? O que dizer? Solicitei que ele falasse com cada professor desses dias, acertasse com eles o que poderiam fazer e corresse atrás dos estudos no domingo para terminar o Ensino Médio. Os professores já conhecem minha preocupação e são acessíveis nesses aspectos. Ele saiu feliz, e eu na certeza de que estamos no caminho certo, enquanto escola. Se tiver problemas de frequência, recuperamos depois. Entendo que são pequenos atos como esses que vão aos poucos, enquanto a lei maior não muda, ajudando a não exclusão do aluno trabalhador.

De forma geral, no entanto, o estudante trabalhador aparece como o sujeito das carências (Correia, 2010), já que, como afirma Saviani (2007), a educação dos membros da classe que vive do ócio passa a ser a forma escolar legítima, em contraposição à educação da maioria, que continua sendo através do trabalho. Aqui, reside uma relação pouco virtuosa entre educação e trabalho, que as escolas acabam produzindo e reproduzindo. Ao fim e ao cabo, não é o mundo do trabalho, com suas agruras, que é questionado; é o próprio jovem trabalhador que aparece desfigurado de toda sua potência, como traduz a fala de uma entrevistada, referindo-se de forma generalizante: “Acho que falta perspectiva de vida pra eles, falta vida, essa é a sensação que eu tenho. Falta vida.”.

As escolas avaliam que os estudantes que fazem estágios, se comparados com os que participam do programa Jovem Aprendiz (que é outro programa de aprendizagem relacionado a escola e trabalho), são mais velhos, mais interessados, com maior concentração no noturno e com maior problema de deslocamento/horário.

Medidas Tomadas pela Escola visando à Permanência e ao Sucesso do Estudante Trabalhador

Como fatores centrais que dificultam o bom desempenho dos estudantes que trabalham, as escolas apontam o cansaço – ocasionado por jornadas longas e extenuantes associadas à residência

distante e à falta de recursos para o transporte – e o desinteresse dos estudantes pelos estudos, que se pode associar à já mencionada culpabilização dos estudantes por seu insucesso escolar.

A partir desses entendimentos, as escolas adotam algumas medidas administrativas e outras pedagógicas. Dentre aquelas, destaca-se a flexibilização do horário e a oferta qualificada de merenda escolar; entre as pedagógicas, acentua-se a avaliação diferenciada. No mais, o que aparece são medidas isoladas.

Quanto à flexibilização do horário, algumas escolas incorporam essa medida na organização curricular, enquanto outras adotam-na caso a caso, mediante apresentação de atestado de trabalho, ou *carteirinha de estudante trabalhador*, criada por uma das escolas, para este fim. A *avaliação diferenciada* é outra medida com o mesmo sentido, bastante recorrente. Isso, no entanto, gera um impasse com o qual as escolas se deparam: flexibilizar a frequência, o atraso e a avaliação dos alunos e perder qualidade, diminuindo atividades e conteúdos; ou manter a rigidez e, assim, reprovar muitos alunos por excesso de faltas. As escolas não referem o respectivo aumento da duração do curso em tais casos, ou seja, não são seguidas as diretrizes curriculares, que recomendam flexibilização de horário com aumento da duração do curso, sem prejuízo da carga horária total do curso, como já mencionado. Evidentemente, o aumento da duração do curso também seria pouco viável para estudantes que já com muita dificuldade conseguem fazer tanto esforço durante os três anos de Ensino Médio.

No entanto, esse parece ser um dilema apenas para a escola. Não há, nos depoimentos, menção sobre as empresas tomarem para si qualquer responsabilidade para garantir condições para que os estudantes trabalhadores frequentem a escola, por exemplo, flexibilizando os horários de ingresso ou saída do trabalho, ou controlando a frequência dos estagiários à escola. Ao contrário, algumas escolas reivindicam para si esse controle. Este é um tema importante que desenvolveremos, no tópico correspondente.

Outra importante medida, com resultado considerado muito positivo pelas escolas, é oferecer, no período noturno, como merenda escolar, uma alimentação substancial, em vez de lanches, pois os estudantes chegam diretamente do trabalho, sem uma alimentação adequada.

O transporte é mais um impeditivo para a frequência dos estudantes, que merece atenção das escolas e que se associa ao cansaço e ao horário. É importante deter-se neste ponto, visto que o transporte é uma das condições a serem oferecidas pelo poder público para a garantia do acesso universal à educação. A lei é explícita, como já dissemos. Há, no Rio Grande do Sul, leis específicas que legislam sobre o tema, assim como diversas decisões da Justiça Estadual, a partir de ações ajuizadas pelo Ministério Público, para o cumprimento de tais normas, especialmente a partir de 2009, no caso dos estudantes do Ensino Médio¹⁶. No entanto, a lei é sistematicamente desrespeitada e não há, por parte das escolas, o reconhecimento desse direito. Ao contrário, alguns relatos indicam até mesmo que, para suprir a dificuldade com recursos para o transporte, professores chegam a pagar passagem para os estudantes. Não se menciona a necessidade da mobilização do poder público para que cumpra tal obrigação. Uma das escolas, por exemplo, relata que no ano anterior havia transporte escolar, “mas infelizmente a atual administração municipal cancelou e por isso a assiduidade dos alunos fica comprometida”.

¹⁶ Um exemplo é o Programa Vou à Escola, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, resultante de projeto de lei das vereadoras Manuela d'Ávila e Sofia Cavedon, de 2010, que garante passe livre nos ônibus municipais, para alunos que atestarem baixa renda e falta de vaga em escolas próximas à sua residência (Câmara de Vereadores de Porto Alegre, 2010; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2014), mas são várias as iniciativas no estado que podem ser verificadas (Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, 2013; Fundação Estadual de Planejamento Metropolitano e Regional, 2018; Chagas, 2016).

Medidas de caráter pedagógico são também mencionadas, embora não se configurem como propostas pedagógicas mais estruturadas. Entre elas, podemos citar: ambiente acolhedor e motivador; avaliação diferenciada; reforço pedagógico em horário especial; adequações no currículo e atividades que consideram os interesses e saberes dos trabalhadores. São medidas que refletem o olhar sensível e o cuidado que esse jovem merece, de que falávamos. A fala da representante de uma das escolas demonstra esse cuidado:

Nós montamos na escola uma sala de informática, e três salas de multimídia [...] [onde] podem sentar de maneira um pouco mais confortável, né? Assistir um vídeo e ter uma outra forma de trabalhar. Porque eles vêm muito cansados realmente, eles trabalham, né?!, [porque a evasão] é bem elevada, principalmente no turno da noite.

Esta é uma medida tomada por algumas escolas: a inclusão ou ampliação “de salas de multimídia, televisão, computador e *datashow*, a fim de os professores realizarem atividades mais atrativas”. Referem também a contribuição de professores recém-contratados, com uma visão diferenciada e com mais preparo para atuar na EJA.

A formação de professores, especialmente quanto à metodologia de trabalho, a partir da construção de um olhar diferenciado para o trabalhador, reverte a lógica de invisibilidade desse estudante:

No campo pedagógico estamos sempre solicitando que os professores desenvolvam algum projeto interdisciplinar pelo menos uma vez por semestre, construído dentro das reuniões pedagógicas. Alguns professores conseguem trabalhar com avaliações para levarem para casa ou nos fins de semana. Além disso, incentivamos a leitura através da retirada de livros na biblioteca.

Nos depoimentos a seguir, gestores de escola informam sobre esforços realizados, combinando dimensões administrativas e pedagógicas, para reter o estudante que trabalha na escola:

O Ensino Médio Regular possui 1000h, com um turno oferecido no turno da tarde, para atender à demanda que não pode frequentar este turno, pois as empresas não flexibilizam a sua organização curricular, deixando para a escola a gestão desse problema. Buscamos criar uma turma de cada série para realizar o contraturno à noite. Assim, o aluno vem uma noite por semana para complementar o seu currículo. Mas o processo ensino-aprendizagem está comprometido, não percebemos um bom rendimento; os alunos vêm cansados, direto do seu curso.

Penso que a implantação e implementação do Ensino Médio Matrícula por Disciplina (MPD) atinge o administrativo e o pedagógico, porque existe uma articulação entre as duas instâncias, para que a proposta se efetive de forma correta. [...] A reprovação se dá somente na disciplina e não no total das disciplinas do semestre, isto oportuniza cursar disciplinas de 1º e 2º ano, ou de 2º e 3º, valorizando disciplinas em que o aluno teve um bom desempenho, sem a necessidade de rever conceitos. O acompanhamento pedagógico ainda se dá através dos Conselhos de Classe, momento em que se discutem situações individuais de aprendizagem, tendo um olhar pedagógico sobre o sujeito em processo de aprendizagem. Administrativamente, se tem todo o processo de implantação na secretaria da escola, no acompanhamento da efetivação da proposta.

Foram feitas, ainda, menções positivas às políticas Mais Educação¹⁷ e Pibid¹⁸, do governo federal, e à contribuição do Ensino Médio Politécnico¹⁹, além do já mencionado Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A oportunidade de tratar temas do mundo do trabalho, criada no Seminário Integrado²⁰, e a avaliação diferenciada da proposta pedagógica do politécnico contribuíram para que o estudante que trabalha permanecesse na escola. A qualidade e a criatividade das medidas tomadas estão diretamente associadas ao olhar lançado ao trabalhador que estuda, pela escola como um todo ou por professores individualmente.

Contudo, entre todas as medidas, queremos chamar atenção para duas que – além de serem destacadas pela maior parte das escolas –, do nosso ponto de vista, constituem-se num paradoxo: a transferência desses estudantes para a EJA, ou do ensino diurno para o noturno (o que, em muitos casos, também significa transferi-los para a EJA²¹, por ser a única modalidade ofertada à noite), e o encaminhamento para o estágio remunerado não curricular.

Dada a sua relevância, tais medidas merecem tópicos específicos, apresentados na sequência.

O Ensino Noturno e o Estudante Trabalhador

Muitos dos depoimentos obtidos nas escolas indicaram que os trabalhadores estudam no período noturno, tanto na EJA como no Ensino Médio, embora se mencione a presença deles também no diurno.

No Rio Grande do Sul, em 2017, do total de 347.637 estudantes do Ensino Médio regular, aproximadamente um quarto estava matriculado no noturno (82.211). E, dos 162.159 da EJA, 66,41% estavam no noturno (Universidade Federal do Paraná, 2018).

Na fala de grande parte dos entrevistados, a evasão escolar é associada justamente ao noturno, à EJA e, especialmente, ao primeiro ano do Ensino Médio, corroborando as estatísticas disponíveis. Segundo dados do INEP, no Brasil, no Ensino Médio, 11,2% dos alunos evadem, 2% vão para a EJA e 10,5% repetem o ano. No Rio Grande do Sul, 12% evadem, 3% migram para a EJA e 12% repetem de ano. Esses dados referem-se aos anos de 2014 e 2015. Em 2014, entre os estudantes que frequentavam a primeira série do Ensino Médio, o índice de abandono era de 9,5%, e o de reprovação, 17%. Ainda em relação a esta etapa, os dados do INEP apontam que, nos anos de 2014 e 2015, 12,9% dos estudantes evadiram, 2,6% migraram para EJA e 15,3% reprovaram (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017).

¹⁷ Mais Educação é um programa instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de 2007, que visa a ampliar a jornada de estudo e o espaço educativo dos alunos da rede de ensino público do Brasil.

¹⁸ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais que se dediquem a realizar estágios em escolas da rede pública.

¹⁹ Em 2011, o governo do Rio Grande do Sul, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS), implementou uma proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio, denominada Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que vigorou de 2012 a 2015. Para seus idealizadores, o politécnico buscava ampliar a vinculação com a realidade social e o desenvolvimento científico e tecnológico, integrar as áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e desenvolver projetos com atividades práticas e vivências relacionadas com a vida, com o mundo e com o mundo do trabalho.

²⁰ No currículo do Ensino Médio Politécnico, os seminários integrados constituíram-se em momentos planejados de interação e integração das diferentes áreas do conhecimento, a fim de colocar em prática a articulação entre as dimensões de cultura, trabalho, ciência e tecnologia que fundamentaram o currículo (Rio Grande do Sul, 2011).

²¹ A transferência para a EJA é outra grave questão. Há um intenso debate entre os especialistas da área para resolver o problema de juvenilização da EJA. Trata-se de uma consequência da transferência precoce para esta modalidade de estudantes considerados “com perfil de EJA” (Brunel, 2004; Machado, 2016).

É no Ensino Médio Noturno que se percebem com mais intensidade as medidas citadas relativas à flexibilização do horário e da frequência, assim como à avaliação diferenciada, com o conseqüente impasse entre a flexibilização e a garantia de qualidade. Note-se que não são seguidas as diretrizes curriculares, que recomendam flexibilização de horário com aumento da duração do curso, sem prejuízo da carga horária total do curso, como já mencionado. Esse dilema é abordado por estudos recorrentes sobre Ensino Médio noturno (Peroni, Farenzena, & Franzoi, 2007; Krawczyk, 2003). É difícil equacionar a flexibilização e o olhar diferenciado para o estudante trabalhador e, ao mesmo tempo, garantir-lhe o direito à educação, sem estabelecer uma dualidade que os leve a ter menos chances do que seus colegas que não trabalham, os quais, em geral, estudam de dia. Essa distinção aparece com clareza no depoimento de uma diretora de escola: “No diurno [está o aluno] que vai fazer o vestibular, e no noturno, quem vai pro mercado de trabalho: são duas escolas”²². Outros depoimentos indicam que há a percepção, entre professores, de que os estudantes do noturno, que trabalham ou buscam uma atividade profissional, têm menor poder aquisitivo e pouco tempo e/ou interesse em estudar. Outros professores, no entanto, declararam que esses alunos são mais maduros e interessados que os do período diurno, porque eles não querem perder tempo.

Mas o que nos interessa destacar é que, para além da matrícula espontânea no ensino noturno dos estudantes que trabalham, com todas as suas adversidades, a transferência para o turno da noite é uma medida adotada pelas escolas, para reter seus estudantes, constituindo, juntamente com o encaminhamento para o estágio não curricular, o paradoxo a que estamos nos referindo.

Estágio não Obrigatório no Ensino Médio: Relação de Subordinação da Educação ao Mercado de Trabalho

Como já mencionado, muitas escolas veem no estágio uma alternativa para a permanência dos estudantes que desejam/necessitam trabalhar, seja pelo controle da frequência, exigida legalmente, seja pela menor carga horária do que outros tipos de trabalho. Nossa pesquisa trata do Ensino Médio regular, portanto estamos falando do estágio não curricular nesta etapa e modalidade. Certamente o estágio curricular na educação profissional assume outro caráter, mas não será examinado aqui.

Realizar a complementação e integração entre o ensino e a prática de trabalho é função precípua do estágio, o que está expresso de forma clara na Lei do Estágio (Brasil, 2008):

Art. 1º O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

²² Conforme Carvalho e Togni (2007, p. 64), se por um lado a garantia constitucional da oferta do ensino noturno representou uma forma de democratização do acesso, fortaleceu “mais uma divisão da própria escola”.

As instituições de ensino são responsáveis pela realização e supervisão da dimensão educativa do estágio, bem como o encaminhamento dos estudantes. Para tal, têm recorrido, com apoio na legislação, às agências de integração, como é o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), entidade mantida pelas empresas brasileiras, para auxiliá-las na realização dos programas de estágios. Chamou nossa atenção na pesquisa, confirmando dados de outros estudos (Cesa, 2007; Corrêa, 2009), o fato de as escolas, especialmente no caso do estágio não obrigatório no EM, de forma geral, restringirem-se a realizar o simples encaminhamento de estudantes para as agências, sem protagonismo na proposição e no acompanhamento pedagógico dos estudantes estagiários, à exceção de algumas escolas. São poucas as iniciativas e, menos ainda, as que se tornam institucionais, como o caso de uma escola que possui “uma Comissão de Acompanhamento do Estágio que orienta e acompanha os alunos durante o período de estágio na empresa”. No mais das vezes, são assistemáticas. Nesses casos são mencionadas visitas às empresas, acompanhamento do rendimento escolar e conversas com os estagiários. Há, aqui um reforço da responsabilidade do estudante, ao passo que a responsabilização das empresas nunca é mencionada.

Embora não exista um registro sistemático da situação de trabalho dos estudantes nas escolas pesquisadas, 15 indicaram com destaque a existência de um número significativo de estudantes realizando estágio não obrigatório, encaminhados pelas escolas. Das 150 que participaram da segunda etapa, respondendo ao questionário, 113 (75,3%) mencionaram a presença de estudantes no programa Jovem Aprendiz, e 112 (74,7%) em estágios não obrigatórios²³.

É importante lembrar que a legislação dos estágios prevê uma gama de compromissos, por parte tanto das empresas quanto das escolas, que assegurem o caráter formativo dos estágios – independentemente da modalidade –, sem prejuízo aos estudos. As escolas pesquisadas apenas informam às empresas quanto à frequência, mas não realizam planejamento e acompanhamento pedagógico do estágio.

Evidentemente, não é função de um estágio facultativo e não curricular apresentar conteúdo de qualificação específica para o trabalho, pois não está vinculado a uma formação profissional. Todavia, assumindo uma concepção mais ampla de relações entre educação e trabalho, seria possível a escola assumir para si uma perspectiva formativa, incorporando a experiência de trabalho do estágio no currículo do EM. Há um aprendizado dos estudantes sobre relações de trabalho e conteúdos variados, vinculados a diferentes ocupações que têm potencialidade formativa relevante para os jovens. Todavia, poucas escolas fazem referência à valorização da experiência desses estudantes no currículo.

Assim, a função fundamentalmente educativa do estágio tem sido desvirtuada, especialmente no estágio não obrigatório realizado por estudantes do Ensino Médio. Resultados de outros estudos que afirmam que o estágio tem se constituído numa forma precária de inserção ocupacional de jovens das classes populares. Corrêa (2009) conclui, com base em estudos empíricos realizados no RS, que a experiência de estágio não obrigatório realizado por estudantes do EM²⁴ é uma forma precarizada de trabalho e simulacro de aprendizado, que tem se expandido e se consolidado no Brasil, a partir dos anos 1990, com o avanço neoliberal de flexibilização e precarização das relações

²³ Segundo dados compilados pela Associação Brasileira de Estágios (2018), 9.601.576 estudantes do Ensino Médio e Médio Técnico estão fazendo estágios no Brasil, sendo 260 mil no Rio Grande do Sul. Não há distinção entre estágios no Ensino Médio regular e técnico, o que prejudica o dado, pois são de naturezas distintas.

²⁴ Uma Medida Provisória de 2001 formalizou o estágio não obrigatório, sendo consolidado na atual Lei do Estágio (2008).

de trabalho²⁵. Para o autor, desse modo, retira-se o potencial de a instituição estágio estabelecer uma relação virtuosa entre escola e trabalho.

A partir dos dados da pesquisa, levantamos duas hipóteses que apontam outros elementos acerca do desvirtuamento da função do estágio. A primeira é a de que o estágio aparece como a forma de trabalho de maior visibilidade na escola, seja porque, para estagiar, é necessário que o candidato esteja estudando e, portanto, a escola precisa comprovar sua frequência; seja porque a relação entre escola e empresa está institucionalizada através dos estágios. Por outro lado, o estudante que está inserido em outras formas de trabalho não precisa comprovar o vínculo por meio de atestados de frequência e, talvez por isso, não seja notado ou identificado pela escola como trabalhador, principalmente no diurno.

A segunda hipótese é que o estágio é a forma de trabalho dos jovens com presença mais significativa na escola. Corroboram tal argumento as respostas à questão feita sobre encaminhamentos realizados por escolas para o mundo do trabalho, nas quais se verifica uma relação de parceria importante entre escola e empresa, na busca ou oferta de vagas para estágios. O estágio aparece, então, em dois polos: por um lado, constitui uma forma precarizada de trabalho; por outro, é medida de contenção da evasão, já que é necessário que o estudante tenha frequência para continuar atuando no mercado de trabalho. Em ambos, evidencia-se a ausência da função precípua de aprendizagem, especialmente no estágio não obrigatório.

Aqui repousa um argumento central que emerge de nossa análise: a escola vive um paradoxo e, no afã de garantir a permanência dos alunos na escola – abrindo mão da função educativa que lhe cabe em relação ao estágio –, acaba por tornar-se uma intermediadora ativa de mão de obra barata, através das parcerias com as agências de integração empresa-escola no encaminhamento para o estágio não obrigatório frequentado pelos estudantes do Ensino Médio não profissional.

Pode-se pensar, então, que a escola esteja cumprindo um papel constitutivo e ativo de inclusão excludente no mundo do trabalho, e de exclusão includente na escola, de jovens estudantes trabalhadores das classes populares.

Considerações Finais

O *não lugar* do estudante trabalhador – sua invisibilidade na escola, a distância entre intenções expressas no marco regulatório e a sua efetivação – nos leva a concluir que o direito pleno à educação básica de estudantes que necessitam trabalhar e estudar de forma concomitante vem sendo garantido.

Apesar dos avanços no marco regulatório em relação ao direito ao Ensino Médio, seja quanto à sua obrigatoriedade, seja quanto ao que deve ser ofertado, ou até mesmo diretrizes que reconhecem as especificidades do estudante que trabalha, as políticas educacionais carecem de efetividade – a começar pela inexistência de um diagnóstico baseado em dados estatísticos, como monitoramento da situação deste estudante. A falta de dados e diagnósticos mais precisos faz parte de um círculo vicioso: não são produzidos porque não há uma atenção para este segmento. E a falta de informações contribui para o não enfrentamento do problema. Da mesma forma, as escolas também não têm informações sistematizadas sobre os estudantes trabalhadores.

O que se observou na pesquisa quanto à presença do estudante trabalhador reforça o que a literatura já indicava. Sem surpresa, constatou-se que é no noturno e na modalidade EJA que encontramos parcela considerável dos estudantes trabalhadores, os quais, como estrangeiros à escola, sobrevivem à vida escolar graças a medidas escolares paliativas e a esforços pessoais – seus e de seus professores e gestores. São estudantes cansados pela jornada exaustiva de trabalho e,

²⁵ As análises de Damiani (2009) sobre estágio no Ensino Superior vão na mesma direção.

segundo a escola, desinteressados. Faltam medidas administrativas e pedagógicas para além das paliativas, como flexibilização de horários e alimentação reforçada, avaliação diferenciada, acolhimento e outras iniciativas.

O estudante trabalhador é visto de forma ambígua pelas escolas, verificando-se visões contraditórias às vezes numa mesma escola. Por um lado, é visto com naturalidade o fato de alguns estudantes terem de trabalhar, enquanto outros apenas estudam; os entrevistados acreditam que sua falta de motivação para os estudos seja consequência de desinteresse e de falta de esforço pessoal, numa lógica de culpabilizar a própria vítima. Por outro lado, no geral, professores e gestores demonstram cuidado – e fazem o que podem para apoiar o estudante que trabalha. Com isso, do ponto de vista pedagógico e administrativo, aparecem ideias criativas, sendo que muitas delas são resultantes de iniciativas produzidas no âmbito de programas como o Ensino Médio Politécnico ou Inovador. Embora louváveis e merecedoras de visibilização e valorização, são medidas isoladas, a despeito do empenho de gestores e professores. Estes mobilizam seus próprios recursos para suprir a omissão do Estado, em vez de acioná-lo, e o fazem sem uma infraestrutura adequada, sozinhos e muitas vezes sem conhecer, reconhecer ou assumir realmente o direito. Há, pois, um circuito de responsabilização individual, tanto do professor como do estudante.

Outra questão importante é quanto ao olhar que a escola lança a este estudante: geralmente não é sobre a potência da sua experiência de trabalho que o olhar se volta, mas sobre suas carências, fazendo com que esta experiência não adentre a sala de aula.

Entretanto, de todos os achados, nos parecem fundamentais aqueles que respaldam nosso argumento central: algumas medidas adotadas pela escola vão ao encontro de um real apoio ao estudante; outras são paradoxais: o encaminhamento para o ensino noturno e para os estágios remunerados não curriculares.

Estudar à noite é uma alternativa legítima para aqueles que precisam trabalhar e, como já assinalado, constituiu uma forma de democratização do acesso. Mas, se não vier acompanhado das devidas condições de qualidade, como merenda adequada, transporte, estrutura nas escolas, com o pleno funcionamento de quadras esportivas, biblioteca e laboratórios, o ensino noturno torna-se uma escola de segunda categoria: uma escola mais pobre, para estudantes mais pobres ainda – aqueles para quem já está naturalizada uma trajetória com poucas perspectivas.

No caso dos estágios, também poderia ser uma alternativa virtuosa, como pensado na origem pelo legislador, se seguissem a letra e o espírito da lei. No entanto, o que se constatou é que o estágio se distancia do fim precípuo de aprendizagem. Ademais, sem a promoção de diálogos mais alargados com as empresas – na tentativa de que também elas possam pensar em estratégias de flexibilização da jornada de trabalho, de forma a colaborar com a permanência do estudante –, as escolas servem como mediadoras de mão de obra barata para as empresas das regiões onde estão inseridas.

Estabelece-se, assim, um paradoxo: ao tomar essas duas medidas, sem que sejam asseguradas as necessárias condições de qualidade, as escolas reforçam a dualidade estrutural do sistema de ensino, tomando parte ativa no processo de inclusão excludente e exclusão includente.

Referências

- Arroyo, M. G. (1986). A escola possível é possível? In Arroyo, M. G. (Ed.). *Da escola carente à escola possível* (pp. 11-53). São Paulo: Ed. Loyola.
- Associação Brasileira de Estágios. (2018). *Estatísticas*. São Paulo, SP: Abres. Disponível em: <http://www.abres.org.br/v01/dados-estagiarios-estudantes-no-brasil>

- Brasil, Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005*. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm
- Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego. (2011a). *Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*. Brasília, Distrito Federal: MTE. Disponível em:
http://www.aprendizlegal.org.br/custom/documents/Manual%20Aprendizagem_MTE.PDF
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2011b). *Parecer CNE/CEB 5/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192
- Brasil, Ministério da Educação. (2012). *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9917-rceb002-12-1>
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação. Câmara de Vereadores de Porto Alegre. (2010, Agosto 25). *Aprovado projeto Vou à Escola*. Porto Alegre, RS: Câmara de Vereadores de Porto Alegre. Disponível em:
<http://camarapoa.rs.gov.br/noticias/aprovado-projeto-vou-a-escola>
- Carrano, P. C. R., Marinho, A. C., & Oliveira, V. N. M. (2015, dezembro). Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1439-1454. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>
- Carvalho, M. J. S., & Togni, A. C. (2007). A escola noturna de Ensino Médio no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 44. <https://rieoci.org/historico/documentos/rie44a04.htm>
- Cesa, M. P. (2007). *Lei de estágio: uma análise dogmática e crítica à luz do dever de o estado garantir a efetividade dos direitos fundamentais ao trabalho, à educação e à qualificação profissional*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, Brasil). Disponível em:
<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/203>
- Chagas, I. B. (2016). *O transporte escolar como política pública de acesso à escola*. Disponível em:
http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos_det.jsp?PAG=1&ID=113

- Corrêa, B. (2009). *Simulacro de aprendizagem e precarização do trabalho: dimensões da utilização dos estágios não obrigatórios no Rio Grande do Sul em tempos de acumulação flexível*. (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18435>
- Correia, J. A. (2010). Trabalho e formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Realidade*, 35(1), 19-33.
- Corrochano, M. C. (2014). Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, C. L. (Eds.), *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 206–227). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Corrochano, M. C., & Abramo, L. W. (2016). Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. *Linhas Críticas*, 22(47), 110-129. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4789>
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(80), 168-200. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4789>
- Damiani, D. F. (2009). *Estágios profissionais: precarização do trabalho e dominação* (Trabalho de Conclusão de Curso não publicado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil).
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. (2016). As transições escola-trabalho: alguns apontamentos para o debate sobre a reforma do ensino médio. *Nota Técnica*, 164. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec164educacaoJuventude.pdf>
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. (2019). *PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego*. Salvador: DIEESE.
- Farenzena, N. (2017). *O que é educação básica*. No prelo. Porto Alegre, RS.
- Fischer, M. C. B., & Franzoi, N. L. (2009). Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 33-49.
- Frigotto, G. (1995). A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, 13(20). <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4789>
- Fundação Estadual de Planejamento Metropolitano e Regional. (2018). *Passe Livre Estudantil – como participar*. Porto Alegre, RS: Metroplan. Disponível em: http://www.metroplan.rs.gov.br/conteudo/1658/?Passe_Livre
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pesquisa/10070/64506>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília, Distrito Federal: INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2014.zip
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica*. Brasília, Distrito Federal: INEP.
- Krawczyk, N. (2003). A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa* (120), 169-202. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300009>
- Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In Lombardi, C., & Saviani, D. (Eds.), *Capitalismo, trabalho e educação* (pp. 77-96). Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR.

- Kuenzer, A. Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28(100) (esp.), 1153-1178. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4789>
- Kuenzer, A. Z. (2011). Ensino Médio e educação profissional na produção flexível. A dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), 43-55.
- Machado, M. M. (2016). A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), 43-55. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4789>
- Peroni, V. M. V., Farenzena, N., & Franzoi, N. L. (2007). Ensino médio noturno: estudo comparado em escolas públicas do Rio Grande do Sul. *Políticas Educativas*, 1, 29-44.
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre. (2014). *Projeto garante passe livre para alunos de baixa renda*. Porto Alegre, RS: Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=167510&PROJETO
- Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação do Estado. (2011). *Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014*. Porto Alegre, RS: Seduc. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf
- Rummert, S. M. (2010). Jovens e adultos trabalhadores e a escola: A riqueza de uma relação a construir. In Frigotto, G., & Ciavatta, M. (Eds.). *A experiência do trabalho e a educação básica* (O sentido da escola) (pp. 117-129). 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed Lamparina.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34). <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4789>
- Teixeira, D. V., & Vespúcio, C. R. (2014). O direito à educação nas Constituições brasileiras. *Revista Jus Navigandi*, 19(4117). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>
- Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. (2013). Concedido transporte gratuito aos alunos do ensino médio de escolas estaduais de Lajeado. *Jusbrasil*. Disponível em: <https://tj-rs.jusbrasil.com.br/noticias/100518739/concedido-transporte-gratuito-aos-alunos-do-ensino-medio-de-escolas-estaduais-de-lajeado>
- Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Dados Educacionais. (2018). *Painel de indicadores*. Curitiba, PR: UFPR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>

Sobre o Autoras

Naira Lisboa Franzoi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

naira.lisboa.franzoi50@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1625-2467>

É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui mestrado (1991) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado (2003) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Maria Clara Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

mariaclara180211@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2289-5282>

É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista PQ CNPq. Possui mestrado (1987) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorado

(1997) em Educação pela University of Nottingham (1997) e pós-doutorado (2009) em Educação realizado na Universidade de Lisboa.

Carla Odete Balestro Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

carla.silva@canoas.ifrs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0545-061X>

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Área de Informática - do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Canoas. Possui mestrado (2011) e doutorado (2016) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Analia Bescia Martins de Barros

Instituto Estadual Rio Branco

anIAMartins8@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8106-6519>

É professora da Rede municipal de Educação de Porto Alegre. Possui mestrado (2010) e doutorado (2016) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 136

28 de outubro 2019

ISSN 1068-2341



Os leitores podem copiar, exibir, distribuir e adaptar este artigo, desde que o trabalho seja atribuído a/o/s autor/a/es e a revista **Analíticos de Políticas Educativas**, as alterações são identificadas e a mesma licença aplica-se ao trabalho derivado. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Kaizo Iwakami Beltrao, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch e Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

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

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, 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)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

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, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (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 Bevanot 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
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