

O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO¹

Emerson José Diecks Fernandes²

Resumo

Esse artigo discorre sobre o direito à educação técnica de nível médio. O sistema de educação profissional e tecnológica (EPT) brasileiro tem apresentado vários níveis, que se compõem de três segmentos de acordo com a Lei n. 11.741/08, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e neste artigo falaremos de cada um desses níveis, relacionando-os com o direito à escolaridade de nível médio em acordo com o trabalho. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal. Entre as razões do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE está a forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos. Este artigo é o resultado de um estudo bibliográfico relativo ao tema, pois busca saber as concepções de diversos autores que se dedicam ao tema. Fazer da sala de aula um espaço permanente de diálogo e de debate coletivo é um caminho para resistir às pressões atuais. Portanto, finalizamos este estudo, dizendo que a educação profissional técnica é um direito reconhecido por lei e como tal, todos os estudantes que dele quiserem fazer jus, estão amparados pelo Estado.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino Profissional. Garantias de Direitos.

Abstract

This article talks about the right to education of technical level medium. The vocational education system and technology (EPT) Brazilian has presented various levels, which are composed of three segments according to Law n. 11,741 / 08, which amended provisions of the Law of Directives and Bases of Education (LDB) and in this article we will talk about each of these levels, relating them to the right to the average level of education in accordance with the job. The primary issue of the purposes of education revolves therefore around a concept of life, of an ideal. Among the reasons for the Education Development Plan - PDE, the choice of supporting the form of technical vocational education offer an integrated mid-level to high school gives up, mainly because it is the one with the best educational results. This article is the result of a bibliographic study on the topic, because it seeks to know the views of

¹Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de pós-graduado, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Bollmann do Curso de Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos da Universidade do Sul de Santa Catarina. Endereço eletrônico: graca.bollmann@unisul.br;

²Acadêmico do Curso de Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos da Universidade do Sul de Santa Catarina. Endereço eletrônico: diecks7@hotmail.com

various authors. Make the classroom a permanent space for dialogue and collective debate is a way to withstand the current pressures. Therefore, we completed this study, saying the technical vocational education is a right recognized by law and as such, all students who want to do it justice, are protected by the state, and may rather exercise that right.

Keywords: Middle School. Vocational Education. Guarantees of Law

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o tema Educação e Direitos Humanos e Direito à Educação, constata-se que, enquanto direito inalienável de todo o ser humano, implicitamente acompanhado aquele desde concebido, pois faz parte da constituição humana, o direito a todas as possibilidades que lhe são inerentes.

Compreendemos o ser humano como um conjunto de relações sociais, como sujeito histórico, cuja atividade é criar por seus atos à história criando, conseqüentemente, a história da humanidade.

Todavia, não conseguimos viabilizar tal compreensão de educação apenas pela via de conhecimento científico, na aceitação generalizada e formalizada dos currículos escolares como “formação para a cidadania”, pois a sociedade é minada pela ideologia hegemônica do individualismo, competitividade, consumismo e conseqüente coisificação humana, que se infiltra na forma qualitativamente vigorosa, através das diversas formas de consciência social, permitindo reedificar sob novas práticas, velhas concepções discricionárias, exclusivistas e excludentes.

Para tanto, já concebemos o conceito de escola como uma instituição formadora da cidadania, de um sujeito crítico, como discorre os atuais currículos escolares e projetos políticos pedagógicos. Queremos então, agregar a esse currículo, a oportunidade de uma formação profissional juntamente com o ensino médio regular. Esse é visto como um dos avanços das novas leis da educação, que ganham força através dos tempos, baseados em várias discussões históricas sobre o tema na qual se torna atualmente uma necessidade ao jovem, pois, preparar para a cidadania.

Assim, neste artigo, procuramos discutir o direito à educação profissional técnica, inserida no nível médio das escolas públicas brasileiras.

2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Toda formação é baseada por uma concepção de mundo que a delimita e a dirige. E que o homem, não é apenas um ser cognoscente, mas também um ser que vive e sente: “o homem é sujeito de conhecimento, é sujeito de vida e de ação” (SILVA, 2000, p. 227)

É através de sua ação, como existência – o que é práxis- que é capaz de superar sua própria subjetividade e de conhecer a realidade na sua totalidade, por isso, a vida do ser humano, está na construção de sua própria vida na relação dialética com o mundo em que vive. (FERREIRA, 2008)

A realidade humana e social se desenvolve como o oposto a ser dado, ao mesmo tempo na forma específica do ser humano. A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana), a realidade na sua totalidade. (SILVA, 2000)

A *práxis* do ser humano não é atividade prática contraposta à teoria; muito pelo contrário, é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a construção da atividade consciente do ser humano que cria a realidade enquanto recria o ser humano num movimento dialético, em espiral, que o torna cada vez mais intérprete e criador da realidade. (SILVA, 2000)

Ferreira, (2008, p. 57) retrata que:

Ciência e consciência social tornam-se, portanto, indissociáveis sem a qual não acontece a democratização do saber, a possibilidade do conhecimento e a formação humana. Partindo da concepção de ciência como forma específica de consciência social, pode-se afirmar que a sistematização do conhecimento realizada na ciência é a forma superior ou síntese, por que produz a verdade, objetiva mais plena, concreta e profunda.

Esse é o nível sempre progressivo e superado que a educação necessita estabelecer como balizador do processo de humanização de cada um dos seres humanos nascidos nesse planeta.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em primeira versão em 2003, surge como resultado do movimento internacional e nacional em defesa e ampliação dos direitos humanos, do

fortalecimento da democracia e está referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Onde fala que cada

[...] indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, como entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, apud SILVA; FERREIRA, 2009, P. 98)

Nessa direção, o PNEDH, ao fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade de todo ser humano, reafirma o regime democrático como o que oferece mais condições para a concretização dos direitos humanos, considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Isso quer dizer que todos os direitos são interligados, e a materialização de um direito está relacionada com a concretização dos outros direitos, consolidando o marco internacional dos direitos humanos, sob um enfoque universal, conforme define o Programa de Ação da Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos. (SILVA; FERREIRA, 2009)

Chauí, (1989, p. 20), apud Gouveia (2008), refere que:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos inscrevem os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo consentimento social e político.

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império reservadas apenas aos cidadãos ao primário de quatro anos nos Estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1930 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado. (SAVIANI, 2008)

A Carta Magna brasileira de 1988 diz que “A educação, é direito de todos e dever do estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, CF, 1988).

Outra referência importante para a construção e implementação do PNEDH foi o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2005) ao orientar e definir diretrizes para as Políticas e Planos de Ação voltados à efetivação da educação em Direitos Humanos. O referido Programa procura fomentar o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais sustentáveis de Educação em Direitos Humanos, de tal forma que possam contribuir para que os sistemas de ensino da educação básica possam efetivar políticas educacionais nessa direção. (SILVA; FERREIRA, 2009)

Assim, no decorrer da história desenvolvemos uma cultura de educação em Direitos Humanos imbricada no conceito de cultura democrática, fundamentada nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância em relação às diferenças, na solidariedade, na justiça social, na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade, é importantíssimo, urgente e essencial.

É nessa direção que a educação possibilita avançar no reconhecimento e na defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano, na defesa e fortalecimento da democracia. (MONTEIRO; MENDONÇA, 2008)

Com essa contribuição acredita-se, ser a escola um espaço privilegiado pelas contribuições que ela oferece no desenvolvimento deste processo.

2.3 O ORDENAMENTO LEGAL E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

Como já vimos, de acordo com a legislação vigente no país, o Ensino Médio não prepara para nenhuma profissão. Tal preparação está no âmbito da Educação Profissional, de nível técnico, que a partir do Decreto Lei n. 5.154/2004, pode ser integrada a esta etapa da Educação Básica.

Mas o Ensino Médio, como expressa a LDB, deve preparar para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 93/94), de 20 de dezembro de 1996, menciona em seu artigo 35, vinculando essa preparação à possibilidade do educando de continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores. Assunto detalhado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Médio:

a preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. (LDB, 93/94, art. 35).

Entretanto, essa forma mais genérica de tratar a questão da preparação para o trabalho no Ensino médio, trazia como risco, a possibilidade de não conseguir chegar a nenhum lugar, reproduzindo o velho e conhecido modelo enciclopédico de Ensino Médio/Secundário, característicos no nosso país: um pouco de cada coisa e muita desarticulação. Esse tipo de Ensino Médio, certamente, não interessa a todos que o procuram e que têm na escola a sua possibilidade maior de acesso ao conhecimento e à preparação para o trabalho. (VALE; LEITE; ANDRADE. 2009)

Se o Ensino Médio não está voltado para o preparo de um profissional específico não é possível desconsiderar que o trabalho está fortemente presente na escola média por meio de seus alunos. Pode-se ver que uma parcela expressiva dos alunos de hoje já está trabalhando. Diante disso, qual seria a proposta que melhor atenderia aos interesses dos diferentes alunos?

Acreditamos que, na nossa realidade, a proposta mais democrática de Ensino Médio é a que assegure para todos e de forma concreta as finalidades que a própria LDB define para este nível de ensino. Tal proposta se opõe ao ensino tradicional que beneficia os já excluídos e também se distancia de um ensino profissionalizante estreito, do tipo tecnocrático, voltado para a produção em série de especialistas que aprendem, a fazer, apenas, mantendo-se condenados à pobreza cultural, (VALE; LEITE; ANDRADE. 2009). Isso significa interpretar o artigo, que define o ensino médio e a profissionalização como decorrentes de uma visão dualista desse nível de ensino, o médio!

O ordenamento jurídico, movido por uma onda contestatória e inovadora de educação e com a pujança de novos atores sociopolíticos, teria de incorporar conceitos novos que dessem então, nova forma à nova substância nascente.

Rego, (2006, p. 186) apud Gouveia, (2008, p. 297) arguiu que:

Nesse sentido, a ordem real teria de ser atravessada no plano do direito positivo pela ordem normativa jurídica de tipo democrático. A intervenção normativa democrática ajudaria a cumprir uma função de ruptura, pelo menos de balizadora crítica dos velhos modos de ser petrificados na ordem consensual normativa da lei.

É nesse momento de ruptura com a ordem existente que a Constituição Federal (CF/1988), atravessa dando-lhe novos contornos organizacionais e chamando essa mesma ordem para uma cidadania aberta a todos.

Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum e universal. É nessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escola é proclamada direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos. (SAVIANI, 2008)

2.2 A ESCOLARIZAÇÃO MÉDIA NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Ao voltarmos nossa atenção às políticas educacionais em vigor pelos diversos dispositivos legais no decorrer do período republicano, constatamos que as propostas de democratização da educação – um dos princípios constitucionais da educação nacional – não abrangem a escolarização média. Adolescentes e jovens neste milênio sem ter garantido o direito ao acesso a esse nível de escolaridade, ainda que a Constituição de 1934 (art. 150) já tenha previsto a extensão progressiva da obrigatoriedade e da gratuidade aos níveis superiores ao ensino primário. (VALLE 2006).

Valle, (2006, p. 11) refere que:

Os primeiros esforços em vista da instituição de um sistema de educação para o país mostraram desde o princípio suas fragilidades. Independentemente das ações implantadas e administradas pelo governo através do Ministério da Educação e pelas secretarias estaduais – à força das leis, reformas, planos, orientações, recomendações – visando à ampliação do acesso à escola, as reais transformações no campo educacional acontecem lentamente, parecendo sempre muito incertas, seguindo caminhos paralelos e indicando que estávamos longe de consolidar uma educação escolar efetivamente democrática.

De maneira geral, as medidas destinadas a expandir as chances de acesso e melhorar a qualidade de ensino derivam de decisões que beneficiam uns, em prejuízo de outros. Elas acabam justificando a dualidade – estrutural e social – que caracterizou a escolarização média desde a instituição de um sistema de ensino do país. Se as oportunidades se multiplicam, as desigualdades de percurso não perdem sua importância e denunciam as contradições e ambiguidades dos projetos de democratização. Em consequência disso, os dispositivos legais aprovados mais recentemente supõem uma atitude muito mais ativa do Estado em matéria de

educação. Preconiza-se que as ações das instâncias administrativas devem combater as dificuldades de escolarização fundamental, inclusive de acesso aos níveis mais elevados (ensino médio e superior), e compensar as diferenças iniciais, a fim de diminuir o impacto da origem social sobre os resultados e os processos escolares. (VALLE 2006)

E ainda Valle (2006, p. 12) salienta que

A análise das políticas educacionais mostra que os procedimentos voltados à implantação dos dispositivos oficiais se concretizaram na interseção de duas dimensões, nem sempre concomitantes: Uma qualitativa e a outra quantitativa. A preferência pela primeira se evidencia claramente e explica a miríade de programas que proclamam a expansão das oportunidades de escolarização em todos os níveis. A dimensão qualitativa aparece como vaga aspiração que como disposição efetiva das instancias educativas.

A primeira dimensão tende a prolongar o percurso escolar, retardando assim, a idade de inserção profissional: a obrigatoriedade do ensino primário com duração de quatro anos³ passa a abranger a faixa etária de sete a 14 anos⁴ estendendo a permanência da criança na escola. Para implantar essa prescrição legal, o estado foi impelido não somente a expandir o número de estabelecimentos escolares e de redes de ensino para acolher o afluxo de alunos que havia, até então, ficando à margem do sistema educacional, mas, também a recrutar e formar um número considerável de professores (VALLE 2006).

No entanto, segundo a própria autora, (2006, p.28)

O direito de acesso subsiste apenas no plano ideal, pois pelo fato de atribuir aos pais a responsabilidade pela educação dos filhos, a legislação libera o estado de seu dever político-jurídico com relação à escolarização da população, e explica a “fraqueza do caráter obrigatório de acesso à escola e os limites de sua abordagem democrática.

A segunda dimensão consiste em melhorar a qualidade do ensino visando enfrentar os baixos índices de produtividade dos sistemas, confirmados pela evasão, reprovação e repetência, fatores que corroboram o fenômeno do fracasso escolar.

³ Esta obrigatoriedade foi estabelecida pela Constituição Federal de 1934, ratificada pela Constituição de 1946 e firmada a partir dos 7 anos de idade em 1961 pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, podendo durar de quatro a seis anos.

⁴ A faixa etária foi fixada pela Constituição de 1967, revalidada pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus em 1971 e referendada, como direito público subjetivo, pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, abrangendo os maiores de 15 anos que não tiverem oportunidade de frequentá-lo na idade correspondente.

Para tanto, o Estado investe em duas frentes: uma, de caráter político-administrativo, procura descentralizar e municipalizar a educação, privilegiando essencialmente a divisão de responsabilidades em termos de manutenção e desenvolvimento do ensino entre a esfera federal, os Estados, os Municípios e a iniciativa privada; outra de caráter pedagógico, que tem por objetivo a acumulação de competências profissionais, que incluem a modernização das instâncias administrativas e a profissionalização do magistério. (VALLE 2006)

Em respostas às exigências conjunturais e às “recomendações” de organismos internacionais (Banco Mundial), o Estado brasileiro se empenha, cada vez mais, na elevação do nível de escolaridade do corpo docente (facilitando acesso a programas de formação inicial e contínua) e na unificação dos conteúdos da educação básica (nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996), propondo parâmetros curriculares em âmbitos nacionais que sugerem um tronco comum de conhecimentos. Além disso, as ações governamentais ressaltam a necessidade, e de disponibilizar novos recursos metodológicos e tecnológicos para as escolas e para o corpo docente e indicam novas estruturas curriculares e diferentes modalidades de avaliação. (VALLE 2006)

2.3 O ECA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, se constitui um microssistema que regulamentou o art. 227 da Constituição Federal de 1988. Essa Lei procura proteger a criança e ao adolescente, tendo em vista, tratar-se da pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Criou-se assim, um regime jurídico especializado e, por via de consequência, uma justiça especializada, que merece estudo específico pelo operador de direito e por que não dizer, dos educadores (FIGUEIREDO; CASTELLANI; COMETTI, 2011).

Antes da existência do ECA já existiam leis esparsas que “protegiam” menores, como o Decreto n. 17.943, art. 27, o Código de Menores (Lei n. 6.697/79) e a própria Lei n. 4.513/64, mas, todas essas ferramentas tratavam da situação do menor de maneira estanque, sendo consideradas leis especiais de caráter civil. Somente com o ECA se criou a noção de microssistema próprio e se passou a garantir os direitos fundamentais da população infanto-juvenil sem qualquer discriminação de origem ou condição social.

Levou-se em conta, notadamente, o fato de se tratar de um segmento de risco social e pessoal, ou seja, vulnerável. A partir dessas noções, a criança e o adolescente passaram a ser inclusos num sistema autônomo, com principiologia própria da ordem constitucional, especificidades de direitos humanos (FIGUEIREDO; CASTELLANI; COMETTI, 2011).

No âmbito internacional, podemos observar a evolução legislativa em relação à proteção da população infanto-juvenil, conforme Figueiredo: Catellani; Cometti, 2011, p.2:

- a) Declaração de Genebra de 1924 (necessidade de garantir à criança proteção especial);
- b) Declaração de Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948 (previa direito a cuidados e proteção especial à criança);
- c) Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 (determinações de obrigações e princípios para os aderentes);
- d) Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) de 1969 (todas as crianças têm direito às medidas de proteção que a sua condição de menor exige, por parte da família, da sociedade e do Estado);
- e) Resolução n. 40.33 da Assembleia Geral da ON de 1985 (regras de Beijing [normas mínimas para a administração da infância e da juventude]);
- f) Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 (proteção integral da criança e do adolescente até 18 anos).

A emergência dum sistema constitucional que implica em pleno e harmônico desenvolvimento de todas as faculdades da criança e do adolescente, necessitando, para tanto, da efetiva incidência de todos os direitos elencados no art. 227 da CF/88, (vida, saúde, liberdade, convivência familiar e comunitária) pressupondo inclusive a proteção integral a que alude o art. 1º da Lei n. 8.069/90 (assistência moral, material e jurídica), (FIGUEIREDO; CASTELLANI; COMETTI, 2011).

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos adolescentes (2009) embasa e orienta a elaboração do Estatuto, essencialmente pelos princípios a serem seguidos, dentre os quais, refere Figueiredo: Catellani; Cometti, 2011, p. 2:

Princípio da prevenção geral: é obrigação do Estado garantir à criança e ao adolescente ensino fundamental, obrigatório e gratuito além de outras demandas da criança necessária para seu correto desenvolvimento para se tornar um cidadão. É obrigação de todos zelarem pela integridade e pelos direitos fundamentais deste grupo vulnerável.

Princípio da prevenção especial: O Estado atuará na prevenção de qualquer tipo de espetáculo que venha a difundir mensagens ou ideologias incoerentes com a faixa etária da criança ou adolescente que vier a constituir público nestas ocasiões.

Princípio do atendimento integral: a criança e adolescente tem direito de ser atendido em todas as suas necessidades básicas e aquelas de extrema importância na sua formação no aspecto pessoal e seu aspecto profissional.
Princípio da garantia prioritária: como o próprio nome diz, enfatiza a ideia que a criança e o adolescente têm prioridade de atendimento em todos os serviços prestados pelo Estado.

Princípio da proteção estatal: confunde-se com o princípio da formação integral. Pois este visa o direito de uma boa formação familiar, social, comunitária enfim uma formação baseada no relacionamento mútuo.

Princípio da prevalência dos direitos dos menores: tal princípio menciona que para fins de interpretação do ECA ou qualquer outra legislação, os interesses do menor devem sempre sobrepujar qualquer outra interpretação ou interesse de terceiros.

Princípio da indisponibilidade do direito da criança e adolescente: os direitos dos menores são indisponíveis, imprescritíveis, podendo ser exercido contra aqueles que têm o direito sobre o menor quando este princípio é ferido.

Princípio da reeducação e reintegração do menor: deverá a criança e adolescente agente de algum ilícito tipificado no código penal, ser inserido em programas de reinserção social, promovendo socialmente sua família. Estabelecendo também um acompanhamento desta criança e adolescente.

Como toda a realidade com raízes profundas, grandes são ainda as dificuldades e tímidas, as mudanças. Ao reconhecer a imperiosa necessidade de impulsionar esse debate, a UNICEF, iniciou uma linha de ação com o intuito de promover o direito a todas as crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária nas programações de 2002 a 2006. “Fazer valer os direitos”. (RIZINI, 2004)

A ênfase da UNICEF tem sido de mobilizar atores do Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente e das redes de retaguardas no esclarecimento e fortalecimento dos papéis em relação à medida de abrigo e a garantia de direitos. Onde todos entendam que cada instituição seja ela escola, conselhos tutelares, saúde e segurança tenham o comprometimento com o atendimento total das crianças e adolescentes garantindo o seu desenvolvimento pleno

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este item analisa as políticas, as tendências, e os desafios da totalidade do sistema educacional profissional e tecnológico (EPT) em Santa Catarina, relativamente às políticas federais e à estrutura legislativa brasileira que determina o alcance, as oportunidades e as limitações em cujo âmbito o Estado atua.

O sistema de educação profissional e tecnológica (EPT) brasileiro apresenta vários níveis, que se compõem de três segmentos de acordo com a Lei n.

11.741/08, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): *i)* formação inicial e continuada ou qualificação profissional; *ii)* Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e *iii)* Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior. Ou de graduação e Pós-graduação (EPTNS) (SAVIANI, 2008)

As observações a seguir podem ser de grande valia. Primeiramente, este capítulo evita empregar a terminologia internacional, que podem induzir em erros de interpretação, dada a especificidade dos segmentos do sistema educacional brasileiro. Será, portanto, sempre utilizada a terminologia corrente do Brasil.

A educação básica brasileira abrange a educação infantil, o ensino fundamental e médio, ou seja, toda a escolarização que precede o nível superior. A Educação Profissional e a Educação Técnica fazem parte, respectivamente, do ensino médio e da educação superior. Por conseguinte, embora o governo de FHC já tivesse abordado a questão do ensino médio e do técnico no texto “Planejamento Político-estratégico 1995-1998”, datado de maio de 1995, conforme Cunha, (1997b, p. 17), foi em março de 1996 que o MEC apresentou sua proposta de reforma educação profissional que, dando entrada na Câmara dos Deputados, deu origem ao projeto de Lei n. 1.603/96. Com a aprovação da nova LDB, esse projeto foi retirado pelo governo e substituído pelo Decreto n. 2.208, baixado em 17 de abril de 1997, a regulamentar a matéria, cujas linhas básicas já estavam incorporadas no texto da LDB. (SAVIANI, 2008)

A ementa do Decreto deixa isso evidente: “Regulamenta o parágrafo segundo do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (isso no âmbito federal): cobre os princípios, os propósitos e a organização de todos os níveis da educação (da infantil à educação superior, incluindo a educação de adultos), bem como as incumbências dos docentes. (OECD, 2010)

Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho.

Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação Profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo Único – Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42 – As escolas Técnicas e profissionais, além dos seus currículos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Ainda no âmbito federal a Lei 11.747, de 16 de julho de 2008, faz alterações importantes no que diz respeito à abrangência e aos segmentos da EPT, bem como a articulação desta com o ensino médio.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como já citada em capítulo anterior, menciona que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Lei n. 11.778, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre os termos, condições, e objetivo dos estágios práticos curriculares em empresas, além de definir a natureza educativa dessa formação e introduzir alguns direitos para os aprendizes.

A Portaria do MEC n. 10, de 28 de julho de 2006, que aprova o catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia; a Portaria do MEC n. 870, de 16 de julho de 2008, que aprova o catálogo nacional de nível médio; a Resolução CNE/CEB n. 1/2005 que altera e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM e a Resolução CNE/CEB n. 3/2008 que institui e implanta o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio. (OEDC, 2010)

Essa proposta de educação é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada.

Em seguida, pergunta-se sobre qual a lógica que estria sob essa aparente incompetência e ao mesmo tempo, analisará com os seguintes pontos:

- a) Redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado;
- b) Descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental;
- c) Racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica e escolas técnicas federais, consideradas muito caras de preparação para o ensino superior;
- d) Repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do estado, a educação dos trabalhadores;
- e) Fomento à iniciativa privada propriamente dita.

Mas considera-se ainda o tema deste artigo que é o direito à educação profissional no em ensino médio e dizer sobre o que existe de amparo legal pelo âmbito Estadual:

Conforme a (OECD, 2010, p. 178) ainda temos:

Resoluções do CCE:

Resolução n. 054, de 20 de setembro de 2005, que regulamenta a organização da EPTNM e ratifica a Resolução CNE/CEB n. 1/2005;

Resolução n. 15, de 26 de agosto de 2008, a qual estabelece normas complementares para o sistema Estadual de Ensino em relação à instituição e à implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, além de estipular a todos os cursos de EPTNM devem adaptar-se à estrutura e aos termos do Catálogo a partir do ano letivo de 2009.

Resolução n. 158, de 25 de novembro de 2008, a qual estabelece diretrizes para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de EPTNM integrantes do Sistema Estadual de educação;

Além do quadro da Educação Profissional Técnico de Nível Médio (EPTNM) que passará a ser oferecido pelas escolas de ensino médio, há espaços para desenvolver mais alternativas para a EPTNM para jovens (dentro dos objetivos da educação e formação profissional inicial) e para os adultos (dentro das Modalidades de formação continuada e desenvolvimentos profissionais nas mais diversas áreas, OECD, 2010)

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BASEADA EM COMPETÊNCIAS

Os modelos de qualificação e os paradigmas de formação não são construções abstratas, nem desvinculadas da realidade social em que se vive, já que as necessidades de formação se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, cenário, portanto, a ser considerado quando se procura refletir, de forma crítica, por que se faz e como se faz em educação profissional.

Neste item, deixamos claro, que as escolas brasileiras precisam construir e reconstruir suas propostas, comprometendo-se com a formação ampla de seus alunos-trabalhadores e não apenas para um mercado que está sempre se modificando.

A política de educação profissional tem hoje no país o ensino por competências como um dos seus eixos principais. Aliás, essa é uma realidade em muitos outros países, especialmente a partir de 1980. O assunto para nós é relativamente novo e polêmico, inserindo-se dentro das discussões mais amplas da Educação Profissional.

Perrenould, (1999, p. 53), sociólogo, antropólogo e professor da Universidade de Genève na Suíça, são umas das referências internacionais da atualidade nesse assunto, e refere que:

A abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, pois convida, firmemente, os professores a: Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; Trabalhar regularmente por problemas; Criar ou utilizar outros meios de ensino; Negociar e conduzir projetos com seus alunos; Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; Implementar e explicitar um novo contrato didático; Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

O conceito de competência vem servindo de referências às escolas de educação profissional no Brasil é o que consta da Resolução n. 4, do Conselho Nacional de educação: entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (at.6º) (MARTINS: MACHADO, 2013).

A proposta de um “modelo de competências” como uma pedagogia adaptativa, servindo aos interesses do capital e não dos trabalhadores. Discute-se, ainda com base no caráter universal que as políticas educacionais conferem a esse modelo a sua distância das condições reais do trabalho da maioria dos trabalhadores (MARTINS: MACHADO, 2013).

Como a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art.40). O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (MARTINS: MACHADO, 2013).

Finalmente, neste panorama decorrente das determinações existente na LDB, em relação ao ensino profissional, e consolidando o Parecer n. 3/2008 do Conselho Nacional de Educação e a resolução n. 3, dele decorrente, temos a Lei n. 11.741, promulgada em 16 de julho de 2008, que teve como finalidade redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissionalizante e técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (MARTINS: MACHADO, 2013).

Entendemos, então, que para a educação não há receitas, nem fórmulas mágicas, mas há caminhos que podem se traduzir em princípios para a ação pedagógica, onde o que se quer é de fato transformar. Por isso, defendemos uma Educação Profissional onde associe uma visão global da sociedade, da organização do trabalho (fragmentado técnica e socialmente) e da prática profissional na qual desenvolva a capacidade dos alunos de escolher e decidir formas melhores de atuar contribuindo para que todos dispusessem das possibilidades culturais e científicas, não existindo, portanto, separações entre os que pensam e os que fazem.

O professor também é ator intermediário desta forma, nas suas próprias escolhas, na defesa do direito a educação, da dignidade dos docentes, da oferta de um serviço educativo de qualidade a todos.

Se expressa, ainda, na maneira como se relaciona com seus alunos, no que ensina, para que ensina e como ensina.

3.2 O DIREITO AO ENSINO MÉDIO

Frequentar o ensino médio para obter um diploma ou preparar-se para ingressar nas carreiras universitárias é uma aspiração que não diz respeito apenas ao futuro escolar e profissional de um jovem, mas tem se constituído num investimento social e econômico. São as expectativas de mobilidade social e de ascensão individual, e também de profissionalização e de ampliação das competências, que atribuem uma grande importância à questão do direito ao acesso ao ensino médio nos diferentes momentos e contextos históricos. (VALLE, 2006).

Apesar de ser criticada por todas as vertentes ideológicas por não oferecer respostas às novas demandas da vida econômica, política e social, a educação passa por mudanças profundas que atingem sua identidade histórica: de dentro da cidadania- herdado do ideário liberal, da revolução francesa e do estado de bem-estar, ou socialista, transforma-se em um bem privado ou mercantil, facilitando os intercâmbios entre os indivíduos, entre estes e as organizações comerciais nacionais ou transnacionais, e mesmo e mesmo entra as nações e suas transações mercantes. (VALLE, 2006).

O ensino médio catarinense também está enraizado na dinâmica que caracterizou a passagem do século XIX para o século XX.

Fruto de alianças do campo privatista, portanto, de concessões, a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4024/1961) assegurou as características essenciais do privatismo escolar, concedendo aos defensores da escola pública apenas alguns pontos, que se mostraram irrelevantes na democratização da educação. Proclamando o direito à educação, esse dispositivo legal procurou conciliar interesses que, em princípio se opunham. (VALLE, 2006).

A legislação do ensino durante todo o século XX teve sua democratização de educação forjada pela expansão do sistema de ensino, num contexto de mudanças cada vez mais favoráveis à elevação dos níveis de escolaridade. Assim, para compreender o processo de democratização, é necessário partir dos dois grandes parâmetros estruturais: de uma parte, a complexidade e amplitude dos mecanismos de seleção dos percursos escolares, resultantes da relação entre as expectativas dos alunos e de suas famílias e os objetivos do Estado (KUENZER; LIMA, 2009).

Entretanto, a própria legislação reconhece as dificuldades concernentes à universalização do ensino médio e, ainda que o Plano Nacional de educação tenha projetado o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental (a completar-se em 2010), os problemas relacionados ao seu financiamento impõem aos estados, aos profissionais da educação e aos pesquisadores grandes e novos desafios. O próprio plano alerta para o fato de que, no caso brasileiro, é particularmente preocupante o reduzido acesso ao ensino médio convencional, muito menor que os demais países latino-americanos em desenvolvimento.

Como vimos a necessidade de garantir a expansão do ensino médio ganhou relevância no Plano Nacional de Educação (2001), ao instituir que: “como os Estados e o Distrito Federal estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental, os demais, 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, prioritariamente, no ensino médio. Esta destinação (asseguraria assim), a manutenção e a expansão deste nível de ensino para os próximos anos. (KUENZER; LIMA, 2009)

Esta mesma tendência vai fundamentar os dispositivos legais aprovados no Estado de Santa Catarina. A nova lei que dispõe sobre o sistema nacional de educação (1998) orienta-se segundo as prerrogativas nacionais, concebendo o

ensino médio como um dos níveis de educação básica, tornando assim, um direito a todo jovem ingressar nesta modalidade de ensino. (KUENZER; LIMA, 2009)

3.3 ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Comprometidos com as lutas históricas pela derrubada do decreto 2.208, desenvolvidas pelas entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, especialmente, pelo SINASEFE, ANDES-SN, CNTE, entre outras que qualificaram o governo Lula para a derrubada do decreto 2208 de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e pela elaboração de outro decreto o de número 5152/2004 em substituição aquele, com a participação de Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, entre outros. Lutas estas também de educadores brasileiros e sob a égide dos princípios e das necessidades que acabamos de expor, o governo do ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto n. 2.208/97, restabelecendo que a possibilidade de reintegração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB. De fato, isso se fez pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, cujo conteúdo foi incorporado à LDB por meio da Lei n. 11.741/2008. (MOLL, 2010)

A nova legislação não mais definiu a educação profissional em níveis, por compreender que os níveis se referem exclusivamente à organização nacional e não a uma modalidade específica. Tentou-se assim, evitar que a política de educação profissional levasse à constituição de um sistema educacional paralelo. A educação profissional ficou organizada então, em curso e programas e não em níveis. Conforme dispõe o art. 1º do novo decreto: “a) de formação técnica inicial e continuada de trabalhadores, b) de educação técnica de nível médio; c) de graduação e de pós-graduação”. (SAVIANI, 2008)

Destacou-se, desta forma, a necessidade de a educação profissional observar a estrutura sócio - ocupacional e tecnológica da economia e articular esforços através da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Os cursos de formação inicial e continuada que grosso modo, compreendiam aqueles definidos pelo antigo decreto, como cursos de nível básico, ao invés de serem fragmentados e dispersos, deveriam ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento para a vida produtiva e social articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que a qualificação para o trabalho

implicasse também a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. (MOLL, 2010)

A nova maneira de se compreender a educação profissional, qual seja, não como um sistema paralelo, mas organicamente relacionado com a educação básica, traz implicações importantes quanto à responsabilização dos sistemas de ensino e sua oferta, em razão tanto da articulação da formação inicial e continuada com o EJA, quanto da integração da formação técnica com o ensino médio. Os sistemas de ensino, ao terem a obrigação com o ensino fundamental e médio na modalidade EJA, podem ou mesmo devem articulá-los com a educação profissional, precisando dispor, então, de estrutura física e de recursos financeiros para esse fim. (MOLL, 2010)

A relação entre ensino médio e educação profissional de nível técnico, foi admitida nas formas integrada, concomitante e subsequente. A manutenção de formas além da integrada se deu tanto à necessidade de se construir um consenso com os diversos segmentos da sociedade que ofertem a educação profissional, incluindo as próprias secretarias estaduais de educação, quanto ao reconhecimento da diversidade de necessidade da população jovem e adulta brasileira, às quais essas formas poderiam também atender. (SAVIANI, 2008)

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma, não se trata de somar os currículos ou carga horária, referentes ao ensino médio e as habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como já falado anteriormente, conhecidos como gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. (MOLL, 2010)

Moll (2010, p. 76) retrata que:

Integrar é então, tornar inteiro. A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

Com essa perspectiva, o autor apresenta ainda alguns pressupostos a orientarem o currículo integrado no ensino médio técnico:

- a) O sujeito é concebido como ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) A finalidade do processo educativo visa à formação humana como síntese de formação básica e de formação para o trabalho;
- c) O trabalho é o princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) A seleção de conteúdos é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos do processo ensino-aprendizagem se apoia numa metodologia que permite a identificação das especialidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades,
- e) O processo de ensino visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter concreto dos primeiros;
- f) A profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio histórico e cultural da produção moderna em geral e da área profissional;
- g) A compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilita uma formação técnica e unilateral dos sujeitos. (MOLL, 2010, p. 53)

Este texto aborda a organização desses conhecimentos seja em forma de disciplinas, projetos, etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina. (SAVIATTI, 2008).

3.4 SITUAÇÕES ATUAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

No momento, os números de matrículas da EPTNM mostram uma predominância considerável das modalidades concomitantes e subsequentes sobre a integrada. Isso demonstra que a complexidade da reintegração da educação profissional ao ensino médio, (carga horária, corpo docente e instalações para os cursos de período integral). A EPTNM integrada também requer que os alunos sejam informados e orientados sobre a carreira, sem contar que são exigidos resultados de aprendizagem superiores ao do ensino regular (OECD, 2010).

A EPTNM pública integrada tem tido bons resultados em vários países europeus, assim como no Brasil. Muitos usuários vêem mais vantagens nos resultados de aprendizagem da EPTNM, do que os do ensino público convencional (OECD, 2010).

Efetivamente, durante algumas pesquisas feitas pela (OECD, 2010), em entrevistas com professores, constatou-se que estes encontram dificuldades em ajudar os alunos a atingir o nível mínimo necessário de conhecimento de ciências e de matemática para que estes possam acompanhar o currículo da EPTNM. Esses professores têm de dar aulas de reforço fora do horário normal para ensinar os alunos os conteúdos não apreendidos no ensino fundamental; e, mesmo com essas aulas adicionais, os professores ainda estavam pessimistas em relação à possibilidade de cumprir o programa da EPTNM na falta de conhecimentos básicos desses alunos (OECD, 2010).

CONCLUSÃO

Uma educação cidadã, portanto, para ser participativa e democrática, no entanto, diríamos ainda que tenha a ver e se relaciona ao contexto social e políticas e aos diferentes interesses e pontos de vista em disputa na sociedade. Sendo assim, diríamos que nos micros espaços dos processos sociais, e, no caso, as salas de aulas também se estão construindo as relações sociais que podem ser algo para manter o que o mercado de trabalho pede. Mas contamos também com novas concepções e práticas para novos tempos democráticos e livres em nossa cidade, no país e no mundo.

Tal pensamento vai ao sentido contrário ao do ensino formal e livresco que “elaborado” afugenta os alunos desde que entram nas escolas de ensino fundamental tradicional.

Os processos educativos cidadãos devem criar e produzir o novo nas relações e nos processos de ensino-aprendizagem, portanto, sendo democráticas e de liberdade.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores,

nesses últimos anos, transferir do terreno administrativo para os planos que abrangem os problemas das instituições antigas.

Portanto, a educação e também o ensino, poderão contribuir na criação de condições necessárias à inovação social em diferentes campos do conhecimento, propondo a produção de alternativas ao paradigma dominante em crise e à sociedade e às relações de emprego que aí estão, minimizando a miséria, a exclusão, a dominação e a exploração de uns poucos, sobre muitos.

Neste sentido, espera-se que a escola formadora de profissionais ultrapasse a visão de educação como treinamento, recuperando para o espaço pedagógico da educação profissional, valores como justiça, solidariedade, cooperação, igualdade, respeito às diferenças, em oposição à competição e ao mérito individual, ao preconceito, tarefas prioritárias de uma escola democrática.

Fazer da sala de aula um espaço permanente de diálogo e de debate coletivo é um caminho para resistir às pressões atuais. Mas essa é uma pedagogia que vem servindo de modelo para a formação de trabalhadores na escola? Devemos repensar de como as políticas públicas estão tratando esse assunto tão importante, e se realmente as escolas estão se adequando às novas políticas já existentes nesses dias atuais, incluindo a educação profissional em seu nível médio.

As vantagens da EPTNM integrada não são questionáveis, porém, para programar os seus objetivos com um alto nível de qualidade, as ações dos vários departamentos do MEC precisam estar muito bem coordenadas. É imprescindível que os resultados de aprendizagem da EPTNM sejam superiores aos das escolas convencionais e mesmo no ensino médio profissionalizante, que enfrenta em nossos dias atuais o problema da baixa qualidade.

Ademais, os órgãos públicos devem avaliar os programas de EPTNM integrada ao ensino médio a fim de identificar e poder abordar de modo sistemático as suas limitações e as suas necessidades, não só para evitar o desânimo por parte dos professores, alunos e funcionários em relação à nova política, mas para minimizar os possíveis ataques adversários que possam vir a comprometer essa ação que se encontra numa base frágil de implantação.

Portanto, finalizamos este estudo, dizendo que a educação profissional técnica é um direito reconhecido por lei e como tal, todos os estudantes que dele quiserem fazer jus, estão amparados pelo Estado, e podem sim, exercer esse direito.

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Maria da Graça de Nóbrega Bollmann por toda a paciência e incentivo.

REFERÊNCIAS

____BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (1996): Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<[http://portal. Mec. Gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em 12 de maio de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 04/99**. Brasília: CNE/Câmara de Educação Básica, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CEB 004/99, de 29/01/98**: diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília: 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2002. Disponível em:<www.mec.gov.br. Acesso em:> 4 de maio de 2015.

____BRASIL, PDE - **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas, 2007.

____BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A Educação na Constituição de 1988 e a LDB**. Brasília: André Quincé, 1998.

FIGUEIREDO, Fabio V.; CATELLANI, Fernando F.; COMETTI, Marcelo T. **Sínteses Organizadas Saraiva**: Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: 2011.

KUENZER, A. Z; LIMA, H. R. **As relações entre o mundo do trabalho e a escola**. São PAulo: Cortez, 2009

MARTINS, Rodrigo Perla. MACHADO, R.S. **Identidades, movimentos e conceitos**: fundamentos para a discussão da realidade brasileira. Novo Hamburgo: Fevele, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades, Porto Alegre: Artmed.

OEDC. Avaliação das Políticas Nacionais da Educação. **Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: ISSN 1990-0298: 2010.

RIZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: ed. PUC, Loyola, 2004.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

TEIXEIRA, A. **A educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

VALLE, Ione Ribeiro. **Ensino Médio em Santa Catarina:** história, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VALLE, Bertha de Borja Reis do; LEITE, Ana Maria Alexandre; ANDRADE, Eliane Ribeiro de. **Ensino Fundamental:** Políticas Públicas. IESDE Brasil. Curitiba –PR, 2009.