



## **Educação e Direitos Humanos: análise da formação no Ensino Médio e Profissional**

*Education and Human Rights: analysis of the development in secondary and professional school levels*

**Eliane Cleide da Silva Czernisz**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília - SP, professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR - Brasil, e-mail: [eczernisz@uel.br](mailto:eczernisz@uel.br)

---

### **Resumo**

Apresenta-se, neste texto, uma análise do Ensino Médio e Profissional como política pública para formação do cidadão e do trabalhador. O foco são os encaminhamentos do Ensino Médio e Profissional a partir da LDBEN 9394/96 e sua relação com o exercício dos direitos humanos e da cidadania. Para tanto, realiza-se uma análise do contexto social, político e econômico objetivando a realização do estudo das normativas norteadoras do Ensino Médio e Profissional. Discutem-se as propostas que sustentam a formação média e profissional e destacam-se os objetivos da formação com base nos direitos humanos e na cidadania, objetivos que, no contexto societário atual, podem levar também ao reforço dos ideais neoliberais ao atender interesses do sistema produtivo.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Ensino Médio e Profissional. Direitos Humanos.

### **Abstract**

*This text presents an analysis of secondary and professional school levels as public policy for the development of the citizen and the worker. The focus is on the proceedings of secondary and professional levels according to LDBEN 9394/96 and their relation to the exercise of human rights and citizenship. For this purpose, we start from an analysis of the social, political and economical context in order to conduct the study of the guiding regulations of secondary and professional teaching. We discuss the proposal that support secondary and professional teaching and highlight the goals of the training based on human rights and citizenship, but that in the current societal context can also lead to the strengthening of neoliberal ideals in meeting the interests of the productive system.*

**Keywords:** *Public policies. Secondary and professional school levels. Human rights.*

---

### **Introdução**

Neste texto, propõe-se uma discussão sobre as políticas públicas para a educação média e profissional, importante etapa formativa para o exercício dos direitos humanos e da cidadania. A educação, como direito humano, deve ser facultada a todos os homens e visa contribuir para seu desenvolvimento e possibilitar a aquisição de conhecimentos historicamente construídos pelos que viveram neste mundo, além de desenvolver formas de convivência pautada na fraternidade entre os homens e, desde aí, buscar formas dignas de sobrevivência para todos. Benevides (2000, p. 1) esclarece:

O que significa dizer que queremos trabalhar com Educação em Direitos Humanos? A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos

que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados — os quais devem se transformar em práticas.

Considerada uma atividade essencialmente humana, a educação deveria voltar-se para a formação embasada nesse conteúdo. Reconhece-se universalmente que devem ser respeitados os direitos inerentes a todos os homens. Benevides (2000, p. 3) afirma que os direitos humanos são “[...] fundamentais a todos os seres humanos sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral”.

Se os direitos humanos são garantidos a todos, por serem universais, as políticas públicas para a educação são definidas em conformidade com os preceitos constitucionais. No Brasil, a educação, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), deve ser ministrada com base nos princípios descritos no Artigo 206, os quais, juntos, devem permitir que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto tenham acesso à escola, e nela se garantam as condições de qualidade, de gestão democrática, de gratuidade, e se valorizem os profissionais da educação. Com esses requisitos é certo o êxito do aluno, a aprendizagem, assim como a efetiva formação do homem. A Constituição, em seu Artigo 205, assegura o “pleno” desenvolvimento da pessoa, bem como a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania.

A escola deve organizar ações pedagógicas que possibilitarão a concretização dos princípios constitucionais. A educação, como uma política pública, é o meio por excelência para que se efetive a formação do homem. É também o principal fator de valorização da aprendizagem e do exercício dos direitos humanos.

As prescrições legais prometem garantir a educação e por meio dela desenvolver a cidadania pautada nos direitos humanos, mas o contexto societário excludente e a presença da dualidade estrutural têm norteado o Ensino Médio e Profissional para uma formação voltada ao atendimento do mercado, com projetos pedagógicos inconsistentes. As escolas públicas atendem filhos de trabalhadores, ministrando-lhes

ensinamentos incapazes de formá-los como cidadãos conscientes de seus direitos humanos. Como desenvolver a educação média e profissional fundamentada nos direitos humanos e modelada por uma realidade política e social norteadora por encaminhamentos neoliberais? Pautados nessa realidade, os pressupostos políticos norteadores da formação não estariam impossibilitando a promoção dos direitos humanos e da cidadania? Esse será o foco deste texto no qual objetiva-se discutir as proposições políticas para o Ensino Médio e Profissional e sua vinculação com a promoção dos direitos humanos e da cidadania.

Este estudo tem por base a análise de documentos da política educacional e também a discussão bibliográfica. Parte-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que possibilitou estruturar o Ensino Médio e Profissional, e chega-se até as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio recentemente aprovadas. O estudo bibliográfico das questões referentes ao tema contempla esse período histórico cujo conhecimento julga-se necessário para a compreensão do assunto. Esclarece-se que, com o estudo da política educacional ancorada nos documentos que normatizam o Ensino Médio e Profissional, busca-se explicitar os interesses, os dados do contexto, as contradições, e as mediações feitas no encaminhamento da política. Quanto a esse assunto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 27) entendem que uma lei expressa “uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade”, o que permite a obtenção de dados do contexto histórico e das disputas em curso. Esse dado coincide com as considerações de Lima Filho (2006, p. 32) quando diz que as Leis resultam “[...] de disputas, de correlações de força e as contradições se expressam, tanto na definição das leis e políticas, quanto nos interstícios dos espaços de resistência e negociação que ensejam sua materialização e implementação”.

Para encaminhar a discussão, apresentam-se dados do contexto societário pelos quais se analisam as relações políticas, econômicas e sociais consideradas norteadoras das políticas públicas para a educação média e profissional e que foram processadas a partir da última Lei de Diretrizes e Bases. Na sequência desenvolve-se o estudo de documentos e normativas sobre os quais foram encaminhados o Ensino Médio e Profissional.

## Retomando alguns elementos do contexto histórico

A análise da educação requer que seja circunstanciado o contexto em que ela está envolvida, pois trata-se de um fenômeno social e humano situado num determinado contexto histórico, eivado de interesses e contradições. Discutir as questões atuais implica ter conhecimento de que está em curso o desenvolvimento de um projeto de sociedade e de educação. Frigotto (1995) refere que o contexto atual se configura como um cenário de crise econômica e política no qual a educação é objeto de disputa hegemônica e é entendida, por parte da classe dominante, como forma de adaptação dos trabalhadores ao trabalho, ao mesmo tempo em que objetiva o lucro. Para esse autor, tal crise, vivida entre os anos de 1970 e 1990, modificou estruturas de trabalho no que diz respeito à sua base técnica composta por processos tecnológicos informatizados, caracterizadores da organização do trabalho com aspectos predominantemente flexíveis. Esse assunto é comentado por Harvey (1994) quando discute a transição do fordismo para a acumulação flexível, que envolve a modificação dos processos, produtos e padrões de consumo. Ao modificarem-se o modo de produção, a base científica e a forma de consumo, há também demandas de capacitação do trabalhador para atender ao processo produtivo que marca o rompimento com os processos rígidos de trabalho próprios do fordismo e, como decorrência, é alterada a estrutura do mercado de trabalho.

Somados a tais mudanças produtivas alteram-se também os processos políticos e sociais pelo desenvolvimento do neoliberalismo e pelo entendimento de que o Estado deveria ser gestor de políticas, deveria ser eficiente e ser regulado pelo mercado, podendo, por isso, algumas de suas ações serem desenvolvidas e decididas no âmbito da sociedade. Como foi explicitado por Anderson (1996), Harvey (1994) e Frigotto (1995), tal processo tem início com a divulgação de ideias neoliberais das quais são protagonistas Thatcher, Reagan e Kohl. Como esclareceu Frigotto (1995), a tese neoliberal desenvolve a ideia de Estado mínimo que origina não só o desemprego, baixos índices de investimento no setor público e em políticas sociais mas também queda de consumo pela escassez de salário e trabalho.

O desenvolvimento do neoliberalismo, como asseverou Frigotto (1995, p. 90), trouxe custos sociais e humanos, pois promoveu a exclusão social. Essa desigualdade produzida pelo neoliberalismo confirma, como comentou o autor, “[...] que a desigualdade é fundamental para a eficiência e produtividade capitalista [...]”. Essas ideias predominaram no encaminhamento da reforma do aparelho do Estado brasileiro.

Tal reforma foi processada no Brasil a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e seu marco é o Documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). No entanto, conforme estudos de Ugá (2004), desde 1980 os neoliberais, cujas ideias estavam em curso na América Latina, preocupavam-se com a possibilidade de imersão dos países em crise com a dívida externa, considerada obstáculo para o desenvolvimento econômico, assunto que originou o Consenso de Washington. Cabe destacar, conforme estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 55), que no Brasil o neoliberalismo é inaugurado por Fernando Collor de Mello num “ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da economia global”. Segundo Batista (1994), o Consenso de Washington promoveria tal ajuste econômico, já que ocorreriam, a partir de então, a liberalização financeira e um ajuste político pelos novos encaminhamentos que restringiriam as ações do Estado em face de sua modernização.

A sugerida modernização pode ser verificada a partir do Plano Diretor, documento que situa a educação no âmbito das atividades não exclusivas, o que quer dizer que poderá também ser encaminhada pela iniciativa privada ou por instâncias não governamentais.

Das alterações já citadas, assumem papel de destaque os encaminhamentos da economia que hoje, numa versão financeira, alteram as relações políticas e sociais. Como analisado por Chesnais (2011, p. 35), o capital portador de juros e sua face especulativa atuam nesse processo e “está localizado no centro das relações econômicas e sociais”.

Percebe-se, a partir do autor, que o encaminhamento que se impõe atualmente é a especulação financeira dos ganhos obtidos com a produção; é isso que leva a se reduzirem os investimentos no campo produtivo, promovendo-se a intensificação do trabalho, a redução salarial,

a ampliação de dias trabalhados, a redução do número de trabalhadores e sua responsabilização pelos próprios custos sociais, a exemplo do que pode ser verificado com as aposentadorias destinadas ao campo privado. É dessa fase capitalista, com predominância financeira, que se tornaram mais explícitas as crises que rapidamente impactaram o mundo, como, por exemplo, a crise imobiliária norte-americana de 2008. Como Harvey (1994) já havia explicado, na acumulação flexível, é maior a possibilidade de desenvolvimento de crises financeiras e monetárias.

Como visto, a acumulação capitalista se desenvolve em meio a crises, assunto comentado por Hofling (2001), que observa o desenvolvimento de problemas estruturais, relacionados no capitalismo com a produção e reprodução da força de trabalho. Nesse processo, como foi observado pela autora, o papel do Estado é assegurar a reprodução da força de trabalho ao mesmo tempo em que busca amenizar os efeitos das desigualdades originadas nos problemas estruturais.

Neves e Sant'Anna (2005) desenvolvem análise enfatizando também o papel exercido pelo Estado. Os autores explicam que as ações do Estado promovem uma forma de educação para a hegemonia, pela qual ele, o Estado, exerce o papel de articulador de forças sociais a partir do convencimento, da conformação social que prevalece até hoje. Para os autores, esse bloco histórico perdura e possibilita, no “[...] plano econômico, a reprodução ampliada do capital” e, no plano político, “[...] um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões das relações sociais vigentes” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 20).

É nesse bloco histórico que, a partir da hegemonia, será formado, como dito por Neves e Sant'Anna (2005), o chamado “homem coletivo”, adaptado às necessidades capitalistas vigentes. O resultado dessa adaptação é o desenvolvimento de uma sociabilidade conformada às estruturas sociais e políticas. Como assinalaram Behring e Boschetti (2008), está em curso um processo de restrição de direitos que se dá em conformidade com as necessidades oriundas da crise existente na esfera econômica e política. O tratamento da questão social e dos problemas originados da relação social entre capital e trabalho passa a dar-se de forma pontual e

compensatória. Esse é um dado que permite questionar a ideia de direitos humanos, já que a adaptação ao capitalismo, em decorrência da desigualdade desse sistema de produção e dos problemas estruturais, pode obstar ao usufruto de direitos que leva de fato à emancipação social e humana. Esse questionamento reforça, como destacou Hofling (2001), o fato de que as ações públicas devem voltar-se para construir direitos sociais. Com base na autora, ressalta-se que a política da educação média e profissional deve desenvolver ações voltadas para a democratização desse direito, visando, como foi enfatizado por Hofling (2001), a formação do cidadão.

### **Políticas para o Ensino Médio e Profissional**

A partir da discussão até então realizada percebe-se que a educação tem seu conteúdo alterado numa versão moldada pela lógica da acumulação capitalista. O reconhecimento da educação como estratégia para a resolução de problemas sociais, nesse caso a educação média e profissional, tem sobressaído no atendimento das necessidades suscitadas por essa lógica. Destaca-se o desenvolvimento da profissionalização no início do século passado cujo traço compensatório permanece até os dias de hoje. A Escola de Aprendizizes Artífices, criada em 1909 pelo Decreto 7566, visava educar os “desvalidos da sorte” para o trabalho, procurando dar-lhes uma destinação social ao mesmo tempo em que promovia a formação de trabalhadores (BRASIL, 1909).

Um pouco mais adiante, com o desenvolvimento da educação e da sociedade brasileira nos anos de 1940, processou-se a Reforma Capanema. Com ela ocorreu a profissionalização para o setor industrial, no interior das escolas, através das Leis Orgânicas pelo Decreto-lei 4073/42 (BRASIL, 1942), objetivando atender as necessidades de formação para o trabalho requerido pelo desenvolvimento econômico da época, como comentado por Manfredi (2002). Destinavam-se alguns para o trabalho e davam-se rumos diferenciados àqueles que passavam pela escola secundária. Destaca-se, nessa mesma década, a criação do Serviço Nacional da



Indústria (SENAI), assim como as Leis Orgânicas para o ensino secundário e para o ensino comercial.

Na década de 1970, com a Lei n. 5692/71, desenvolveu-se a profissionalização compulsória e efetivou-se a preparação para o trabalho no ensino de segundo grau com a expansão industrial do país (BRASIL, 1971). No contexto ditatorial, essa situação servia de contenção da demanda para o Ensino Superior, pois com isso encaminhavam-se os egressos ao trabalho. Há que ser considerado que houve a ampliação da profissionalização em escolas públicas, porém essa formação profissional reforçou a lógica da destinação social: formar para o trabalho os filhos dos trabalhadores. Fica evidente que nesse período a formação profissional possui o objetivo de organizar a sociedade capitalista e prover o mercado de profissionais.

A partir de 1990, na Conferência de Jomtien, publicou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 1998), a qual reconhece a educação como direito. No cenário brasileiro, a efetivação das metas da Declaração se deu com o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993). Visando ampliar a Educação Básica<sup>1</sup>, que compreendia, naquele período, no Brasil, apenas o Ensino Fundamental, esse plano cumpria a meta de reduzir a pobreza. Esse propósito seria atingido a partir do momento em que se propagasse a educação para formar trabalhadores, cidadãos em condições de compreender o mundo e minimamente responder às exigências e necessidades do contexto produtivo pautado numa nova base tecnológica e científica.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 56) comentaram o assunto afirmando que foi atribuído “[...] à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990”, o que possibilitou novos encaminhamentos das políticas públicas para a educação. Observa-se, a partir do estudo das autoras, que o que se visava, a partir de Jomtien, era a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para distintos

---

<sup>1</sup> Observa-se, a partir de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), que a Educação Básica em comento compreende apenas a educação primária.

grupos humanos, e também para distintos países, “[...] cultura, setores e grupos sociais” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 58).

No Brasil foi promulgada a LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), que gerou uma reorganização da educação brasileira. O Ensino Médio passou a compor a Educação Básica, e a Educação Profissional, como modalidade de ensino, foi regulamentada pelo Decreto 2.208/97 e passou a ser desenvolvida nos níveis básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 1997). Esse decreto explicita, em seu texto, interesses privatistas que podem ser observados pela flexibilidade de níveis para a realização da educação profissional. Desse modo, entende-se que tanto a LDBEN como o decreto manifestam claramente os interesses privatistas presentes no contexto capitalista, um dado que pode ser visualizado na definição dos objetivos do Ensino Médio no Artigo 35, conforme análise de Saviani (1997). No referido artigo e na mesma frase referente à cidadania verifica-se o objetivo de preparar, mediante adaptação, o educando para as ocupações produtivas. Esse dado permite questionar se a pretensão era garantir o direito à educação ou simplesmente atender às necessidades do mercado de trabalho, propósito que molda a educação às alterações econômicas sujeitando os direitos do homem, cidadão e trabalhador às necessidades de produção.

Verifica-se que a educação média e a profissional se ajustam às necessidades do mercado também conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica (BRASIL, 1998, 1999). As diretrizes para o Ensino Médio amoldam-se, em sua fundamentação, à proposição de objetivos da LDBEN 9394/96 no que diz respeito à perspectiva de adaptação, com flexibilidade, ao sistema produtivo e ao momento em que se privilegiam interesses econômicos. Seguindo-se os estudos de Moehlecke (2012), entende-se que tais diretrizes trazem a marca do ideário neoliberal ao permitirem vislumbrar a flexibilidade, o desenvolvimento de competências e a formação conformada ao mercado de trabalho.

As diretrizes para a educação profissional enfocam a formação para o trabalho. Um trecho do documento esclarece que o ponto de partida para as propostas nelas contidas é a revolução tecnológica e a

reorganização do trabalho. Isso é algo que leva a exigir dos trabalhadores “[...] maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas” (BRASIL, 1999, p. 16).

Destaca-se que as indicações referentes ao contexto societário e produtivo mantêm a linha orientadora de adaptação ao mercado e de conformação com o mundo contemporâneo. Ao desenvolver a educação proposta com tais objetivos, pode-se deixar de questionar seus reais interesses na superação de desigualdades sociais, posto que o ponto de partida é a educação para a competição dos trabalhadores entre si, condição que contraria o desenvolvimento da educação com vistas à consolidação de valores que correspondem aos direitos humanos como, por exemplo, a solidariedade e o respeito ao outro.

Como foi comentado por Frigotto (1995), o progresso técnico assume destaque no cenário capitalista e na lógica dos representantes do capital, passando a ser naturalizado e a perpetuar os interesses que visam excluir os trabalhadores dos conhecimentos que, de fato, os levarão a buscar o controle hegemônico do conhecimento, do progresso técnico e da qualificação. Essa diferenciação mostra o valor atribuído ao conhecimento, assunto comentado por Harvey (1994, p. 151), o qual ressaltou que, no mundo em que se desenvolve a acumulação flexível, “[...] o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva”. Observa-se que a ênfase no conhecimento dada à inovação e ao lucro capitalista promove a valorização de uma formação voltada ao empreendedorismo que irá acentuar a competição capitalista.

Após inúmeros questionamentos sobre a dissociação do Ensino Médio e Profissional, bem como de sua base privatista, revogou-se o Decreto 2.208/97 e foi promulgado o Decreto 5154/04 que visava restabelecer a unidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (BRASIL, 1997, 2004). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao discutirem o novo decreto, esclareceram ser ele um documento também híbrido por ter sido

gestado no âmbito da sociedade, cujas correlações de forças objetivavam a formação diferenciada em seus pressupostos e em seus resultados.

Há que ser visto, conforme foi discutido por Frigotto (1995, p. 139), que o eixo da discussão a respeito da educação deve ser o da “solidariedade, da igualdade e da democracia”. Essa afirmação do autor demonstra a oposição entre formar para atender desejos do sistema produtivo e formar para atender necessidades efetivamente humanas.

As discussões encaminhadas e que objetivaram a revogação do Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997) foram acompanhadas de estudos e proposições de novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Tais diretrizes foram sistematizadas e aprovadas a partir do Parecer 05/2011 (BRASIL, 2012a). Estudos de Moehlecke (2012) asseguram que esse documento não altera a organização curricular. A autora argumenta que são mantidas as indicações, para que o currículo possa ser organizado de forma flexível, destacando que a diversidade é um tema tratado com ênfase.

Observa-se, a partir do documento, a preocupação com a categoria juventude e também com a garantia do direito à educação a partir da menção ao respeito e à realidade sociocultural e econômica dos estudantes. Entende-se que os destaques feitos à diversidade, assim como à juventude, mostram preocupação com o aluno do Ensino Médio, condição imprescindível para a garantia do direito à educação.

Aprovada em janeiro de 2012, a Resolução 02 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio cumprindo o objetivo de ofertar Ensino Médio público como um direito social (BRASIL, 2012b). As diretrizes são encaminhadas e seguem as orientações da LDBEN 9394/96. Logo no início do documento ficam claras as intenções de atender aos interesses do setor produtivo e, ao mesmo tempo, proporcionar a formação humana e promover a educação ética de modo a preparar o educando para o trabalho e para a vida. Apesar dessa contradição, explicitada nesse texto, os direitos humanos são um princípio orientador e componente curricular que irá nortear toda a formação. Entende-se que este seja um fator primordial para o exercício da cidadania no atual contexto. Esse dado nos permite dizer que as novas orientações curriculares para

o Ensino Médio estão imbuídas das orientações emanadas da Conferência de Jomtien, que reiteram a educação voltada para a competitividade, a exemplo da referência feita por Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) sobre o encaminhamento das políticas públicas para a educação.

Na resolução em questão, a base para o trabalho que garante os direitos humanos é o Decreto 7037/2009 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) (BRASIL, 2009). Na diretriz 05 do referido decreto, a pessoa humana é considerada “[...] como sujeito central do processo de desenvolvimento”. Ressalta-se, na diretriz 07, a necessidade tanto de garantir “[...] os direitos humanos de forma universal” como de assegurar a “[...] cidadania plena”. As orientações do PNDH estão sintonizadas com as orientações das novas diretrizes, como se verifica na diretriz 10, em que se destaca a “garantia da igualdade na diversidade” cumprindo-se assim as indicações do Eixo Orientador V de desenvolver “educação e cultura em direitos humanos”. Novamente ocorre nesse trecho uma aproximação com as indicações feitas em Jomtien na defesa da educação para todos. Nele foram defendidas as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Esse dado mostra que há uma linha orientadora no encaminhamento das políticas públicas para a educação, em que os direitos humanos são considerados centrais.

### **Considerações finais**

Ao finalizar-se a reflexão aqui desenvolvida, cumpre-nos destacar que a defesa dos direitos humanos, no âmbito da educação e com vistas ao exercício da cidadania para crianças, adolescentes, jovens e adultos, é imprescindível para alcançarmos um mundo mais justo. Entretanto, depois dessa análise, não podemos desconsiderar a necessidade de clareza no estudo do encaminhamento e desenvolvimento das políticas públicas para a educação que anunciam a centralidade dos direitos humanos, mas são desenvolvidas mediadas pelas contradições presentes na sociedade cuja tônica têm sido as

necessidades de perpetuação da acumulação e do lucro capitalista. Entende-se que esse aspecto contradiz a formação que se pretende humana e vislumbra o desenvolvimento da cidadania, contrariando a centralidade que o homem deveria ter para que fossem orientadas as políticas públicas.

Entende-se também que, no Ensino Médio e Profissional, ao objetivar-se a formação do cidadão e trabalhador que irá atender as exigências do mercado de trabalho, está-se formando aquele trabalhador que foi instrumentalizado para atender as necessidades de lucro presentes na engrenagem produtiva capitalista. Com a educação assim encaminhada, parece que se está preferindo uma lógica de adestramento a uma formação que faculte ao indivíduo compreender que os resultados de seu trabalho, o conhecimento, a ciência e a tecnologia possam ser utilizados para o bem da humanidade; esses resultados poderiam resolver problemas de saúde, habitação, conservação do meio ambiente, educação, sustentabilidade, alimentação e trabalho, e transformar valores humanos em práticas, contribuindo para o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

## Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.
- BATISTA, P. N. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: PEDEX, 1995. (Caderno da Dívida Externa).
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata?. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 21 set. 2012.

BRASIL. Decreto n. 7566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm)>. Acesso em: 9 jul. 2012.

BRASIL. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 9 jul. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I.

BRASIL. Decreto n. 2208: regulamenta a educação profissionalizante. **Diário Oficial [da] União**, n. 74, p. 7761; Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Parecer n. 15 de 01/06/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 jun. 1998.

BRASIL. Parecer n. 16 de 25/11/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 nov. 1999.

BRASIL. Decreto n. 5154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 9 jul. 2012.

BRASIL. Decreto n. 7037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 – e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm)>. Acesso em: 20 set. 2012

BRASIL. Parecer CNE/CEB 05/2011. Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 24 jan. 2012a, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 30 jan. 2012b, Seção 1, p. 20.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configurações, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 35-67.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

HOFLING, H. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, n. 55, p. 30-41, 2001.



LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A. G. (Org.). **Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006. p. 17-59.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais. Entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-50, 2012.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do Capital para Educar o Consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem, 1990. Tailândia: UNESCO, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia Política**, v. 23, 2004.

Recebido: 30/09/2012

*Received:* 09/30/2012

Aprovado: 13/02/2013

*Approved:* 02/13/2013