

EDUCAÇÃO E TRABALHO: PERSPECTIVA DA UNESCO PARA O DESENVOLVIMENTO

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro (UEM)

Resumo

O presente texto focaliza a relação estabelecida entre educação e trabalho em três documentos elaborados e divulgados no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) na transição do século XX para o XXI. O objetivo é apreender e analisar nos textos selecionados a idéia de desenvolvimento que fundamenta a relação entre educação e trabalho. Considera-se que a influência internacional no setor educacional adquiriu proporções surpreendentes nos anos de 1990 e uma vasta documentação, derivada de importantes agências mundiais – mediante diagnósticos, análises e propostas – ofereceu um conjunto de idéias consensuais em torno do qual deveria ser a função da educação. Aborda o objeto em estudo em articulação com o contexto histórico em presença que, repetidas vezes, confere à educação um papel decisivo na luta contra a pobreza, o crescimento econômico e a superação da disparidade social nos países periféricos. Na percepção da crise atribui-se à educação o papel de instrumento de correção das desigualdades. Parte do pressuposto de que o problema está no entendimento de uma pseudoconcreticidade, que vê na transformação do indivíduo a possibilidade de resolver os problemas que são produtos das relações sociais da produção capitalista. Entende que a funcionalidade atribuída à educação, mais especificamente à educação básica, só pode ser compreendida no contexto da crise estrutural do capital que se tornou mais evidente a partir de 1970. Funcionalidade é entendida aqui como a atribuição de um papel e de funções social, política e ideológica para a educação em sua relação com o trabalho no referido contexto. Conclui que, no plano da racionalidade, são as categorias da totalidade e da contradição que se impõem negadas como categorias de análise.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Unesco. Política educacional.

Introdução

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)¹, enquanto agência das Nações Unidas especializada no campo da

¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi criada em 16 de novembro de 1945. Seu principal objetivo é construir a paz na mente dos homens mediante a educação, a cultura, a ciência e a comunicação. Em seu preâmbulo, a Constituição da UNESCO proclama: “posto que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que se devem construir os baluartes da paz” (UNESCO, 2008b). A agência desempenha um papel no sistema das Nações Unidas e trabalha estreitamente com uma ampla gama de

educação, afirma que a proximidade com os ministérios de Educação dos 193 países aliados a põe em uma posição estratégica para promover iniciativas educativas. Assume uma posição de liderança intelectual para impulsionar inovações e reformas educativas (UNESCO, 2008b).

Sabe-se que a influência internacional no setor educacional, mais significativa do ponto de vista político, deu-se a partir de 1961 com a Usaid, por meio da gerência de fundos do governo norte-americano destinados à cooperação técnica na área econômica e social (FONSECA, 2004). Porém foi nos anos de 1990 que a influência internacional adquiriu proporções surpreendentes.

A partir dos anos de 1990, uma vasta documentação internacional, derivada de importantes agências internacionais – mediante diagnósticos, análises e propostas – ofereceu um conjunto de idéias consensuais em torno do qual deveria ser a função da educação. O marco da articulação da Unesco de uma agenda política, que elegeu a educação básica como pauta principal, foi a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que teve como resultado a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, assinados por 155 países, incluindo o Brasil, que se comprometeram em assegurar a educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (SHIROMA, 2002, p. 57).

De uma forma geral, os documentos e relatórios elaborados e divulgados no âmbito da Unesco, repetidas vezes, atribuem à educação um papel decisivo na luta contra a pobreza, o crescimento econômico e a superação da desigualdade

organizações regionais e nacionais. Desde a sua criação, atua nos âmbitos da Educação, das Ciências Naturais e Exatas, das Ciências Humanas e Sociais, da Cultura, da Comunicação e da Informação. Quanto à Educação, os temas principais desenvolvidos são: direito à educação; políticas e planos de educação; primeira infância e família; educação primária; educação secundária; ensino superior; educação técnica e profissional; educação científica e técnica; formação docente; educação não-formal; educação inclusiva; diversidade cultural e linguística na educação; educação e novas tecnologias; educação em situação de emergência, crises e reconstrução; educação física e esporte; direitos humanos, democracia, paz e educação para a não-violência. Sua principal diretriz nos anos 1990 é a Educação para Todos (UNESCO, 2008b). Atua por meio de acompanhamento técnico, estabelece parâmetros e normas, cria projetos e age como catalisadora de propostas e disseminadora de soluções para os desafios encontrados.

social no país e entre os demais. Nesse sentido, é atribuída à educação um papel preponderante para o desenvolvimento individual e social. Entende-se que a funcionalidade atribuída à educação, mais especificamente à educação básica, só pode ser compreendida no contexto da crise estrutural do capital que se tornou mais evidente a partir de 1970. Funcionalidade é entendida aqui como a atribuição de um papel e de funções social, política e ideológica para a educação em sua relação com o trabalho no referido contexto.

Conforme já destacado por Boito Jr. (1999), a recessão dos idos de 1970 revelou-se o preâmbulo de um longo período de crises (recessões de 1980 e de 1990). A queda do lucro nos países centrais levou a burguesia, no plano político, a unificar-se em torno do neoliberalismo. Moraes (2001, p. 10-11) define o neoliberalismo como

[...] a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o Keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimento latino-americano.

O esgotamento da forma de acumulação de capital levou, no plano econômico, a uma nova fase de internacionalização do capital. A reação à crise expressou-se pelo conjunto de reações teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. No conjunto do movimento econômico e político, podem ser melhor compreendidas não só a defesa de menos “Estado” e “mais mercado”, como as políticas sociais empreendidas a partir daí para regular os desequilíbrios gerados pela acumulação capitalista. Nesse contexto, a educação passa a ser articulada como condição de desenvolvimento individual e social. Este é o plano de fundo para ler os textos ora analisados.

O presente texto objetiva apreender e analisar os principais elementos que subsidiam o estabelecimento da relação entre educação e trabalho nos documentos abaixo relacionados, de modo a evidenciar as perspectivas estabelecidas pela Unesco do papel atribuído à educação para o desenvolvimento. Mais especificamente, propõe-se alcançar nos textos

produzidos e divulgados por essa agência, a idéia de desenvolvimento que fundamenta a relação entre educação e trabalho.

Para tanto, o texto foi dividido em quatro partes, nas três primeiras, expõe-se o conteúdo de três fontes primárias: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (WCEFA, 1990), resultante da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990, assinada por 155 países, incluindo o Brasil, os quais assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos; o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educación: um tesouro a descobrir*, conhecido como Relatório Delors², resultado do trabalho de comissão presidida pelo francês Jacques Delors, concluído em 1996 e, por fim, o texto *Educación y Trabajo: lecciones desde La práctica innovadora en América Latina*, publicado pela Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe OERALC/UNESCO Santiago, em 2008, que tem como propósito declarado a promoção da reflexão, produção, intercâmbio e difusão de conhecimentos e práticas educativas que contribua para o melhoramento da qualidade da educação (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008). Na quarta parte, intitulada Uma Perspectiva Crítica, realiza-se a análise das idéias expostas com base em uma literatura crítica

Declaração Mundial de Jomtien: Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

Inicialmente, a Declaração de Jomtien apresenta um panorama da realidade mundial – lembra das inúmeras crianças que não têm acesso à educação, do alto índice de analfabetismo, da falta de acesso ao conhecimento impresso, bem como da ausência de novas habilidades e tecnologias, da carência de conhecimentos e habilidades “essenciais”. Apresenta, também, um quadro de

² Esse relatório é auto-apresentado como de uma “[...] contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países” no contexto “[...] do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (DELLORS, 1999, p. 9).

problemas que o mundo deve enfrentar: o aumento da dívida, a decadência econômica, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas entre os países e dentro dele cada um, a violência, a mortalidade infantil, a degradação do meio ambiente, entre outros. Para afirmar que,

Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (WCEFA, 1990).

Esta Declaração, lembrando que a educação é um direito de todos, entende que a educação “[...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. Acrescenta que “[...] a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” e proclama o compromisso da educação para todos, estabelecendo metas e objetivos³ que indicam caminhos de superação dos problemas.

Como foi evidenciado, inicialmente, são constatados os problemas do ensino e da sociedade, posteriormente, indicam-se os meios de superação. A terapêutica indicada, nesse caso, é reforma educacional. O pressuposto básico é que o desenvolvimento dos países pobres parece depender da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Sem o fornecimento de um esquema interpretativo, a antiga estratégia de deixar que os dados falem por si só⁴, ao apontar os problemas, constitui-se, nesse documento, na base argumentativa.

³ Resumidamente, as metas e os objetivos a serem alcançados são: satisfação das as necessidades de aprendizagem, a expansão do enfoque, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, a ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica, a busca por um ambiente adequado à aprendizagem, o fortalecimento de alianças, o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, a mobilização recursos e o fortalecimento da solidariedade internacional.

⁴ A estratégia de deixar os dados falarem por si foi criticada por Cunha (1978, p.116) ao afirmar que os dados não falam por si só, apenas apontam os problemas existentes. Explica que eles passam a falar somente através de um esquema prévio que lhes dê sentido.

O Relatório Delors: Educação – um tesouro a descobrir

No Relatório Delors, o desenvolvimento é referido a um aspecto mais amplo que apenas crescimento econômico. Existe todo um reconhecimento dos avanços alcançados: progressos tecnológicos, aumento da produtividade, melhora nos modos de vida e no estilo de consumo. Aponta o Relatório:

A riqueza mundial cresceu consideravelmente a partir de 1950 sob os efeitos conjugados da segunda revolução industrial, do aumento da produtividade e do progresso tecnológico. O produto interno bruto mundial passou de quatro trilhões para vinte e três trilhões de dólares e o rendimento médio por habitante mais do que triplicou durante este período. O progresso técnico difundiu-se muito rapidamente: para citar apenas um exemplo, recorde-se que a informática conheceu mais do que quatro fases de desenvolvimento sucessivas no espaço de uma vida humana, e que, em 1993, as vendas mundiais de terminais informáticos ultrapassaram doze milhões de unidades. Os modos de vida e os estilos de consumo sofreram profundas transformações e o projeto de uma melhoria do bem-estar da humanidade pela modernização da economia começou a ganhar forma de modo quase universal. (DELORS, 1999, p. 69-70)

Revela-se, também, que o desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico, embora significativo, não foi igual para todos. Estima-se que três quartos da população mundial vivem em países em desenvolvimento e se beneficiam de apenas 16% da riqueza mundial. E acrescenta,

Mais grave ainda, de acordo com estudos da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (CNUCED), o rendimento médio dos países menos avançados, que englobam ao todo 560 milhões de habitantes, está atualmente baixando. Seria por habitante 300 dólares por ano, contra 906 dólares nos outros países em desenvolvimento e 21 598 dólares nos países industrializados. (DELORS, 1999, p. 70).

A explicação da desigualdade aparece justificada por uma anormalidade dos mercados e do sistema político mundial, os quais têm atribuído maior valor à capacidade de inovação e aos aspectos cognitivos.

As disparidades explicam-se, em parte, pela disfunção dos mercados e pela natureza, intrinsecamente desigual, do sistema político mundial; estão também estreitamente ligadas ao tipo de desenvolvimento atual que atribui um valor preponderante à massa cinzenta e à inovação. (DELORS, 1999, p. 70)

Assim, considerando que a qualidade da intervenção humana tem sido reforçada como requisito para o uso de novas tecnologias e com comportamento “inovador”, esse texto reafirma que os sistemas educacionais devem dar respostas a essa necessidade.

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível. (DELORS, 1999, p. 71).

Persiste, aqui, a idéia de ajustamento como condição de desenvolvimento ao recomendar que os sistemas educativos não formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Antes, formem “[...] pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1999, p. 72).

Em uma publicação organizada por Jacques Delors intitulada *A Educação para o século XXI: questões e perspectivas*, no capítulo escrito pelo francês Olivier Bertrand, intitulado “Educação e Trabalho”, há a afirmação de que, nos países desenvolvidos, praticamente, não existe espaço para os menos instruídos, colocando para esses países o risco “de exclusão e divisão da sociedade”, e que a educação não pode ficar indiferente a isto. O autor argumenta que, nas sociedades em desenvolvimento, a esperança por emprego situa-se “nas pequenas empresas e no trabalho independente” e, portanto, para tais países, o problema colocado aos sistemas educacionais “não é o da difusão de conhecimentos e habilidades técnicas. É igualmente, ou mais até, o do desenvolvimento de atitudes e de comportamentos”.

Explica que, no processo industrial, existia uma defesa do papel da educação para o progresso do indivíduo, entendido como conhecimento técnico, que significava o melhoramento de todos os grupos sociais. Na sociedade pós-industrial, acentua-se a importância da educação para o aperfeiçoamento

comportamental como, por exemplo, a capacidade de trabalhar em grupo, de análise e de resolução de problemas, de adaptação, de inovação e de expressão oral e escrita como requisitos de inserção para o mundo do emprego.

[...] diante da incerteza, a adaptabilidade é o melhor caminho para preparar os jovens para o mundo do emprego. Pode-se considerar também que a aproximação entre educação e trabalho é problema não apenas, e talvez nem principalmente, de adaptação do ensino específico e dos conteúdos, mas também de familiarização com o mundo da produção e com o estado de espírito e os comportamentos que ele implica (BERTRAND, 2005, p. 138).

Nesse sentido, defende Bertrand (2005) mais que uma adaptabilidade da educação às necessidades do mercado, “[...] é necessária uma forma qualquer de regulação nacional do sistema educacional, que atenda, de maneira global, a um conjunto de considerações demográficas, econômicas e sociais” (p. 139). Isso porque entende que tanto a carência de educação pode ser um freio ao desenvolvimento, como uma expansão não integrada ao desenvolvimento “[...] pode ser uma fonte de desperdícios onerosos e de frustrações” (p. 139). Conclui o autor que se caminha para uma sociedade de trabalhadores sem trabalho e isto coloca como desafio à educação “[...] mais que identificar trabalho e emprego clássico, seria necessário levar mais em conta as necessidades de populações que se deveria preparar para um amplo leque de atividades, quer sejam utilitárias, culturais ou lúdicas, quer se situem na esfera doméstica ou social” (p. 40).

Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe: Educação e trabalho – um olhar para as práticas nos setores marginalizados da América Latina

O texto produzido pela OREALC/UNESCO *Educación y Trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, tem como propósito afirmado a promoção da reflexão, produção, intercâmbio e difusão de conhecimentos e práticas acerca da inovação e da mudança educativa que contribua para a melhoria da qualidade da educação em seus distintos níveis educativos, modalidades e programas. A referida publicação é o resultado de um estudo comparado de um conjunto de vinte e quatro experiências no campo da educação para o trabalho e por “sua condição de propostas inovadoras”.

A formação para o trabalho é entendida, no referido texto, como um campo estratégico, por, permitir articular a educação com a vida. Recomenda a construção de uma pedagogia da educação para o trabalho não como um espaço de preparação antes do trabalho, numa sequência linear, no qual primeiro se aprende e depois se aplica no trabalho, mas como uma modalidade que pode se realizar no trabalho, ao mesmo tempo em que sua orientação é para o trabalho. Uma formação que, segundo o documento, vinculada às atividades econômicas-produtivas dos setores pobres, permite potencializar diferentes giros econômicos.

La importancia de la capacitación en el trabajo, vinculada a las actividades económico-productivas de los sectores vulnerables. Esta estrategia permite atender las necesidades particulares que enfrentan los productores en sus diferentes emprendimientos y actividades económicas, y de dar solución puntual y relevante que permita dinamizar y potenciar los diferentes giros productivos. (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008, p. 73).

A educação básica combinada com formação para o trabalho e voltada às especificidades locais, de acordo com o mesmo texto, ajudariam aos jovens e aos adultos ingressar no mundo do trabalho. Nessas condições, o trabalho é entendido como uma tarefa social de inclusão quando revaloriza as atividades pequenas e informais.

Promover que la educación en su conjunto forme para el trabajo, pero no entendido como formación en oficios, sino entendido el trabajo como una tarea social de inclusión. Ello implicaría la revaloración de las actividades pequeñas e informales mediante un conjunto de apoyos que estarían orientados a dinamizar e ste segmento de la actividad económico-productiva. (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008, p. 74).

No texto divulgado pela OREALC/UNESCO procura-se distinguir o trabalho alienado do trabalho que contribui para a satisfação das necessidades básicas do homem, que colabora para a realização tanto da pessoa como da sociedade. O trabalho alienado é chamado de “work” e o trabalho associado às necessidades básicas do homem de “labour”:

Sin embargo, el trabajo no se reduce al reino de la necesidad y la alienación. La tradición marxista, desde el propio Marx a Agnes Heller, hace referencia a las dos dimensiones del trabajo: el trabajo como “labour” o faena, asociada con la satisfacción de necesidades básicas de hombres particulares y que ha devenido a trabajo alienado y el trabajo como “work”, que contribuye

siguiendo a Heller a la “genericidad” o al género humano o dicho en otras palabras, el trabajo como acción cultural, que hace posible la realización tanto personal como social. (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008, p. 23)

Os termos empregados no documento analisado foram empregados por Hannah Arendt (1981) no livro *A condição humana*. Nele, a autora definiu o “labor” como o que assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie (p. 16) e “trabalho” como a atividade que corresponde “[...] ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último” (ARENDR, 1981, p. 15).

A aproximação do termo definido por Arendt procura atribuir à educação mais que uma tarefa pedagógica para o trabalho, uma contribuição social.

La pertinencia de ubicar los esfuerzos en la educación para el trabajo, como una contribución educativa y como una contribución social, se presenta con nitidez a partir de la sistematización realizada. En este marco, el desarrollo de acciones de investigación integradas con procesos de formación permanente emerge como una tarea prioritaria, en vistas de reorientar los programas y las instituciones que participan en esta modalidad. El punto central es pensar en la educación para el trabajo en términos de los sujetos involucrados, antes que de metas o programas institucionales. (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008, p. 76).

Nos três textos a educação é compreendida como condição essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Para que isso ocorra, ensinam que determinadas reformas no sistema educacional serão necessárias: mudanças na gestão, no conteúdo e na forma. Sabendo que a estrutura social impõe novas exigências à educação e que, ao captá-las, antecipa um modo de ser do futuro, que determina tarefas para o presente, em que lemos as recomendações acerca da educação.

Uma Perspectiva Crítica

Ressalta-se que, nas fontes, são identificadas afirmativas da relação entre educação e trabalho sob uma perspectiva de preparação/atualização técnica – um saber fazer mais atualizado – e comportamental – capacidade de trabalho em grupo, adaptação, criatividade – para o acesso ao emprego remunerado ou trabalho autônomo. O ponto convergente dessa relação justifica-se na função da educação para o desenvolvimento pessoal e social (WCEFA, 2004; DELORS, 1999; MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008).

Os textos analisados justificam a necessidade da reforma educacional como meio para alcançar maior qualidade na educação e, também, para acompanhar as mudanças sociais e econômicas que estão exigindo uma renovação dos sistemas educacionais. A ligação entre o Relatório Delors, a Declaração de Jomtien e os documentos produzidos pela OREALC/UNESCO possibilitam a apreensão dos fundamentos e das orientações internacionais gerais para as políticas educativas da educação básica, que, subordinados a uma relação estabelecida entre educação e trabalho, apresentam-se condicionados a uma visão de mundo já interpretada, existente na própria prática social desta sociedade.

Entende-se que a relação estabelecida entre educação e trabalho não se explica por si só, restringindo-se apenas às defesas da formação no e para o trabalho. Mesmo quando é destacado o problema de “uma sociedade de trabalhadores sem trabalho”, faz-se de forma periférica e superficial, normalmente analisado apenas no aspecto da necessária adaptação do indivíduo às novas configurações sociais. Importa, todavia, antes de qualquer coisa, compreender que a relação entre educação e trabalho possui estreita vinculação com o contexto histórico, com as determinações específicas da vida material na qual se constitui. Neste aspecto, só pode ser compreendida no bojo das transformações ocorridas no capitalismo monopolista, conforme exposto acima.

Assim, cabe, inicialmente, lembrar que é importante ter em conta que o conceito de desenvolvimento adotado pela Organização das Nações Unidas⁵ ou o traçado em documentos ora analisados implica, antes de qualquer coisa, numa disputa. Moraes (2006), no livro *Estado, desenvolvimento e globalização*, contribui para essa compreensão quando explica que o desenvolvimento, mais que um conceito, configura-se como um campo de disputa.

Disputa pelo seu próprio significado: o que é? O que implica, supõe ou propicia? Disputa pelo modo de construir sua significação: como pode ser traçado seu perfil e como podem ser medidas suas dimensões? Disputa pelos sujeitos/substâncias de quem ele pode ser atribuído ou qualidade. Disputa pela unidade de análise: o quê/quem se desenvolve? Quem disso se beneficia? Disputa, enfim, pelas conclusões normativas: ele deve e/ou pode ser provocado ou acelerado? Como? (MORAES, 2006, p. 38).

Moraes (2006) esclarece que questões como as citadas acima povoam a “teoria do desenvolvimento” ou a “teoria da modernização”, difundida desde o fim da década de 1940, e lembra que desenvolvimento é uma “ressignificação de temas antigos da economia política como: ‘progresso material’ e ‘riqueza das nações’ já eram objeto de investigação da economia política clássica” (MORAES, 2006, p.38)

Um estudo de Luis Antônio Cunha da década de 1970 sobre os papéis atribuídos à educação para o desenvolvimento, intitulado *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, apresenta três sentidos principais da expressão educação para o desenvolvimento. É importante destacar, inicialmente, que, no contexto de aprofundamento da crise capitalista e soluções engendradas no sentido de superação da mesma, algumas das idéias sobre educação e desenvolvimento analisadas por Cunha foram ressignificadas e incorporadas nas defesas da educação básica nos documento aqui analisados.

⁵ A Organização das Nações Unidas usa como indicadores para classificar os países segundo o grau de desenvolvimento: “índice de mortalidade infantil, esperança de vida média, grau de dependência econômica externa, nível de industrialização, potencial científico e tecnológico, grau de alfabetização e instrução e condições sanitárias” (SANDRONI, 1994).

O primeiro sentido analisado por Cunha: *educação e crescimento de renda* – relaciona os recursos humanos (o seu nível educacional) como fatores de produção. De acordo com o mesmo autor, essa idéia predominou até meados da década de 1950 e encontra-se presente em clássicos da economia como Adam Smith. À época, vários estudos procuraram estabelecer uma relação da maior escolarização com o crescimento da renda. Tais estudos, conforme lembrou Cunha (1978), tornaram-se frequentes “[...] para justificar não só a possibilidade de substituição de investimentos em capital físico por investimentos em “capital humano” como, também, a maior vantagem relativa deste” (p. 17). Em seu texto, o autor mostrou a inconsistência real do papel que é atribuído à educação, o qual só se sustenta na retórica. Não é propósito alongar sobre esse ponto, que parece já bastante esclarecido.

O segundo sentido, *educação e modernização*, foi uma teoria que surgiu após a Segunda Guerra Mundial e resultou “[...] da avaliação das transferências de capital dos Estados Unidos, o grande vitorioso [...] para os países da América Latina e para as colônias africanas recém-libertadas” (CUNHA, 1978, p. 17). Nesse sentido, observava-se que o capital era aproveitado de modo eficiente para a ordenação da economia norte-americana. A explicação apresentada estava na educação. De acordo com essa teoria, alguns países tinham uma população suficientemente educada para a sociedade moderna enquanto outros, com população deseducada, só poderiam viver numa sociedade tradicional.

Os Estados Unidos, no pós-guerra, difundiram a chamada teoria da modernização, que, segundo Moraes (2006), marcou o perfil das ciências sociais. Sabe-se que os Estado Unidos assumiram um papel importante na modelagem do mundo contemporâneo, “[...] forneceu dispositivos intelectuais que informaram boa parte do que se pensou sobre subdesenvolvimento e sobre os caminhos para superar tal condição”. Um enquadramento mental que, esclarece o mesmo autor, “[...] continua informando boa parte do que ainda se pensa a respeito disso” (p. 100).

O sentido de desenvolvimento tratado acima parece apontar para o fato de que o atraso no desenvolvimento não pode ser procurado no aspecto estritamente

econômico, mas no social. O manual de Charles Kindleberger⁶ – *Desenvolvimento Econômico*, de 1958, analisado por Moraes (2006), indicava que não se poderia limitar o olhar apenas para o “exame dos fenômenos como produto e produtividade maiores” (p. 64), mas estender o olhar para as mudanças na estrutura de produção e na alocação de insumo por setores. Assim, o que deve ser transformado ultrapassa o econômico, diz respeito à construção de uma organização social, dos valores e das motivações favoráveis ao desenvolvimento. Moraes (2006) chama a atenção para o fato de que a economia, nesse sentido, volta para o seu nascedouro: a economia política.

O terceiro sentido: *educação para a construção de uma sociedade justa* –, nessa teoria, aponta Cunha (1978, p. 30), a “educação tem sido julgada, também, como instrumento privilegiado para a ‘correção’ das iniquidades existentes na sociedade contemporânea”. Mudar a pessoa para mudar a sociedade. Esse pensamento, de acordo com Cunha (1978), é uma crença atribuída à educação por duas correntes de pensamento: uma que ele chamou de autoritária e outra de liberal. “A corrente autoritária integrada por Mannheim e Skinner e a liberal pelos ideólogos da Revolução Francesa, no século XVIII, e seus continuadores”. (CUNHA, 1978, p. 20).

Abre-se um parêntese aqui para apontar que a educação para o desenvolvimento, preconizada pela Unesco como adequação comportamental e como condição de superação dos problemas, parece se aproximar da corrente chamada por Cunha de autoritária, visto que está distante do discurso dos ideólogos franceses que preconizavam o acesso ao conhecimento como condição da perfectibilidade do homem e, por consequência, da sociedade.

Cunha (1978, p. 21) em seus estudos observou que a

A educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de iluminar uma imensa ‘região’ da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento ‘econômico’. É como se o desenvolvimento

⁶ Kindleberger economista e pesquisador em grandes agências financeiras norte-americanas e internacionais, no Departamento de Estado dos Estados Unidos, (incluindo o papel de assessor no chamado Plano Marshall), foi professor, em 1948, do Massachusetts Institute of Technology. Autor de numerosos estudos de história econômica e livros-texto de economia internacional.

‘econômico’ não tivesse as repercussões ‘sociais’ esperadas como seu resultado automático. Por isso, seriam necessárias várias medidas no setor de educação (e também nos de saúde, habitação, previdência, e outros, chamados sociais), destinadas a compensar os insuficientes resultados do desenvolvimento ‘econômico’.

A adjetivação, nos documentos aqui analisados, do desenvolvimento enquanto “social” indica que é preciso compreender essa preocupação do Estado e não ficar numa circularidade de discursos que apontam para a contribuição da educação para o incremento individual e social, da necessidade de formação de pessoal qualificado para as novas formas de trabalho e emprego.

Entende-se que é importante analisar as recomendações e diretrizes emanadas em documentos e relatórios elaborados e divulgados no âmbito da Unesco, que, repetidas vezes, atribuem à educação um papel decisivo na luta contra a pobreza, no crescimento econômico e na superação da desigualdade social no país e entre os demais.

Nesse sentido, é pertinente a observação de Oliveira (1997), Evangelista; Shiroma (2008) que houve uma reorientação dos discursos das agências internacionais. A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), por exemplo, passou a articular um discurso que conjuga transformação produtiva, conhecimento e equidade. Existe uma atualização da estratégia de desenvolvimento, procura-se adequar os caminhos que devem seguir os países latino-americanos para sua inserção no mercado mundial. É importante ter em conta que os documentos internacionais passam a apresentar a educação e o conhecimento como eixos centrais para o progresso técnico e a equidade social.

Evangelista e Shiroma (2008, p. 1) ressaltam também que a retórica usada em documentos de agências internacionais sobre educação se alterou, no início dos anos de 1990,

[...] girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista deu lugar a uma face travestida de humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução de problemas humanos candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade social.

Diante disso, as análises de Paulo Netto (2007) sobre o termo “questão social” contribui para a reflexão que se propõe no âmbito deste texto. Ele esclarece que o seu significado deve ser compreendido no conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista, vinculado ao conflito entre capital e trabalho. Lembra o mesmo autor que o termo surgiu no século XIX, mais precisamente na terceira década, a utilização do termo “questão social” coincidiu com o início da utilização da palavra socialismo, momento histórico em que “[...] a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas” (NETTO, 2007, p.153).

Como ponto de partida para a compreensão da questão social na fase monopolista, Netto (2007, p. 19) adverte que “[...] a constituição da organização monopólica obedeceu à urgência de viabilizar um objetivo primário: o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados”. Contudo, a viabilização desse processo só foi efetivada com a intervenção extraeconômica, por meio da refuncionalização do Estado. Conforme explicou o autor:

O mais significativo, contudo, é que a solução monopolista – a maximização dos lucros pelo controle dos mercados – é immanentemente problemática: pelos próprios mecanismos novos que deflagra, ao cabo de um certo nível de desenvolvimento, é vítima dos estrangimentos inerentes à acumulação e à valorização capitalistas. Assim, para efetivar-se com chance de êxito, ela demanda mecanismos de intervenção extra-econômicos. Daí a refuncionalização e o redimensionamento da instância por excelência do poder extra-econômico, o Estado. (NETTO, 2007, p. 24).

A fase monopolista concebeu uma nova combinação de contradições e antagonismos, por outro, deflagrou complexos processos para neutralizar a destruição imanente do processo:

[...] a idade do monopólio altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade burguesa: ao mesmo tempo em que potencia as contradições fundamentais do capitalismo já explicitadas no estágio concorrencial e as combina com novas contradições e antagonismos, deflagra complexos processos que jogam no

sentido de contrarrestar a ponderação dos vetores negativos e críticos que detona. (NETTO, 2007, p. 19-20).

Trata-se, conforme Netto (2007, p. 24) observou, da instituição de uma nova modalidade de intervenção do Estado que decorre, primariamente, “[...] da demanda que o capitalismo monopolista tem de um vetor extra-econômico para assegurar seus objetivos estritamente econômicos”⁷, a garantia de superlucros.

Assim, o mesmo autor (2007) escreve que, na fase do capitalismo imperialista a função do Estado muda “funcional e estruturalmente” (p. 20). De guardião das condições externas da produção capitalista passa à intervenção na organização e na dinâmica econômica desde dentro e de forma contínua e sistemática. Entre eles: preparação institucional da força de trabalho requerida pelos monopólios e, com saliência, os gastos com investigação e pesquisa, a garantia da conservação física da força de trabalho pela superexploração.

[...] a funcionalidade essencial da política social do Estado burguês do capitalismo monopolista se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho – ocupa mediante a regulamentação das relações capitalistas/trabalhadoras; lançada no exército industrial de reserva, através dos sistemas de seguro social (NETTO, 2007, p. 27).

O redimensionamento do Estado burguês no capitalismo monopolista, segundo o autor, corta e recupera o ideário liberal. Corta ao intervir através das políticas sociais e recupera quando debita a continuidade das suas sequelas aos indivíduos por ela afetados (NETTO, 2007, p. 32).

A formação para o trabalho, nesse contexto, passa a ser entendida como meio de equacionar problemas graves, como, por exemplo, o desemprego. Sob essa concepção, não falta trabalho, mas pessoas com comportamento adequado às

⁷ O social é tratado nos limites do capital, conforme destaca Alves (2007, p.152) “[...] o Estado neoliberal não deixa de ser um Estado social, tendo em vista que o processo civilizatório complexo impõe à estabilidade política do capital, a necessidade de tratar com demandas sociais públicas cada vez mais arraigadas no corpo da reprodução social. Entretanto, o ‘social’ do Estado neoliberal está irremediavelmente submetido à regulação do mercado”.

novas formas de trabalho. Visto assim, o desemprego, a pobreza, a violência e a degradação do meio ambiente deixam de ser consequências dos mecanismos impessoais, complexos, estruturais da economia e se transformam numa carência de indivíduos (NETTO, 2007, p. 52).

Numa perspectiva oposta ao que se insiste em apresentar, esclarece Chesnais (1996) que a destruição dos postos de trabalho não só é muito superior à criação de novos empregos, como o fato não pode ser resultado unicamente da tecnologia, igualmente responde “[...] da mobilidade de ação quase total que o capital industrial recuperou, para investir à vontade, ‘em casa’ ou no estrangeiro, bem como da liberalização do comércio internacional” (p. 305). Os novos proprietários de capital⁸, mesmo recuperando a rentabilidade, sofrem pressão para enxugar custos, “eliminar gorduras de pessoal” e automatizar em velocidade máxima.

O desemprego, nas condições acima descritas, não significa atraso no desenvolvimento, antes, constitui-se como parte desse processo. Nesse raciocínio, Segnini (2008, p. 73), apoiando-se em Castel observa que “após quase três décadas de mudanças nas formas de racionalização do capitalismo, o desenvolvimento econômico não mais significa desenvolvimento social, como ocorreu em países hoje considerados desenvolvidos por um longo período”. Por conseguinte, o desemprego não se estabelece por ausência de crescimento econômico, mas se tornou inerente ao próprio crescimento econômico.

Em comum, os documentos analisados, atribuem à educação o papel de instrumento de correção das desigualdades. Conforme já mencionado, na Declaração de Jomtien, afirma-se que a educação não pode suprimir todas as desigualdades. Entretanto, mais à frente, a idéia da educação como instrumento privilegiado para a “correção” das iniquidades existentes na sociedade contemporânea é reforçada ao se afirmar que, se “[...] problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, a “[...] falta de educação básica para significativas parcelas da

⁸ Fundos de investimentos, fundos de pensão, companhias de seguro.

população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação”, ou seja, a não-satisfação das necessidades básicas de aprendizagem impedem que os problemas econômicos e sociais sejam suplantados. Existe, aqui, uma alegação de que a exclusão se explica por uma ausência de habilidades alcançáveis por meio da educação.

Chesnais (1996) lembra que a exclusão é parte do processo de desenvolvimento capitalista. Na mesma proporção em que isso se explicita, o tema da administração da pobreza se intensifica. Durante vários anos, elucida esse autor, prevaleceu a idéia de que o desenvolvimento capitalista poderia ser generalizado para todos os países e regiões do planeta. Todos poderiam, a partir de etapas galgadas, alcançá-lo. Contudo, o mesmo autor nota que o salto de produtividade do trabalho na indústria, possibilitado pelo estabelecimento de novas formas toyotistas de organização da produção industrial e da intensificação da concorrência entre companhias, fez com que os países da tríade – Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão –, passassem a se interessar unicamente por relações seletivas, que abrangessem apenas um número limitado de países do terceiro mundo. Assim, certos países poderiam ser requeridos como fontes de matérias-primas pelo capital comercial, concentrado com base na terceirização deslocalizada a custos salariais muito baixos e, ainda, uns poucos países, sobretudo devido a seu mercado interno potencial. Fora isso, adverte Chesnais: os mercados não precisam de concorrentes.

[...] as Companhias da Tríade precisam de mercado e, sobretudo, não precisam de concorrentes industriais de primeira linha: já lhes bastam a Coréia e Taiwan! Foi assim que houve o estancamento do IED (Investimento Estrangeiro Direto) para muitíssimos países, e que o tema da administração da pobreza foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina (CHESNAIS, 1996, p. 313).

Outra questão a ser observada é que à educação se atribui o papel de correção das injustiças produzidas pela ordem econômica. Esta não é entendida como intrinsecamente injusta, por isso, fica ausente das críticas, e, alimenta certo pressuposto de que a educação não está ligada à ordem que produz as desigualdades conforme escreveu Cunha (1978, 55):

[...] papel de instrumento de correção das desigualdades injustas produzidas pela ordem econômica, encarada, entretanto, como não sendo intrinsecamente injusta, ou então, não sujeita a críticas. Há um pressuposto, também comum, de que a educação não está, ou pode não estar ligada à ordem que produz as desigualdades. Daí a possibilidade de poder vir a ser utilizada para produzir algo diferente daquilo que a economia espontaneamente produz.

O autor aponta para a falsidade de uma idéia que tem o objetivo de legitimar a ordem econômica que produz as injustiças criticadas. Nota que, nos discursos, lamentam-se as consequências da ordem econômica, deixando intocados os mecanismos que as produzem. É importante observar que a afirmação define “[...] o papel social da educação e a sua natureza” (CUNHA, 1978, p. 57). Atrai para si a preocupação dos setores marginalizados da sociedade, que passam a vislumbrar na escola o instrumento de superação das condições materiais injustas, com isso, livra de críticas a ordem econômica que produz e reproduz essas mesmas condições.

Algumas Considerações

Mesmo diante do reconhecimento do desemprego, da desigualdade e da exclusão nos documentos analisados, observa-se que o limite está no método de análise, que não questiona a totalidade da estrutura social. Na verdade, existe a percepção da crise, contudo, o problema está no entendimento de uma pseudoconcreticidade, que vê na transformação do indivíduo a possibilidade de resolver os problemas que são produtos das relações sociais da produção capitalista.

Tem-se corporificado uma alocução em defesa da educação como condição fundamental de melhoramento do indivíduo e da sociedade. Um discurso da conjugação da educação básica com a preparação para o trabalho ao longo de toda a vida como condição essencial para o indivíduo adaptar-se às mudanças tecnológicas, de emprego e de trabalho. A concepção de educação que carrega essa relação com o trabalho corporifica outro conceito de educação e de trabalho,

conceitos esses que apresentam-se embalados pela idéia de trabalho como condição de inclusão social e educação como meio dessa efetivação.

Sem que se perceba, está a se consolidar um modelo de educação, permeado de uma reordenação de programas e ações governamentais. Nesse contexto, para a educação, delineou-se a necessidade de reestruturar a sua gestão⁹. Uma questão que pode ser melhor compreendida com a questão da regulação da pobreza e seu raciocínio circular, as análises sobre a *questão social* e a política social diante da refuncionalização do Estado.

Como modo de regulamentação, entende Harvey (1999) a materialização de uma nova forma de acumulação que se materializa em normas, hábitos, leis que garantam a unidade do processo. Um processo caracterizado por Harvey como “controle de trabalho” que se dá por meio da “repressão, familiarização, cooptação e cooperação” (p. 119) não propriamente no local de trabalho, mas na sociedade como um todo.

A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local e nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 1999, p. 119).

⁹ Observa-se que os mesmos princípios da refuncionalização do Estado foram aplicados nos setores sociais dos sistemas de saúde, educação e justiça. Osborne e Gaebler (1994), no livro intitulado *Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*, explicam que o governo deve ser reinventado e o futuro que esperam se acalenta na esperança de que “[...] lenta e silenciosamente, longe dos refletores da opinião pública, surjam novos tipos de instituições públicas: flexíveis, adaptáveis, prontas a aprender novos procedimentos com agilidade, quando as condições o exigem. Elas utilizam a competição, permitem ao consumidor e empregam outros mecanismos não-burocráticos para agir de forma mais criativa e eficaz. Essas instituições representam o nosso futuro” (OSBORNE; GAEBLER, 1994, p.2) E fecham a obra escrevendo que “[...] conceitos como escolha e competição – idéias marginais, quando começamos a pesquisa deste livro – subitamente emergiram com toda força, adotada por governadores e pelo presidente da República. ‘Quando os paradigmas mudam’, comenta Kuhn, ‘o mundo inteiro muda com eles’ (p. 353).

Entende-se que a relação estabelecida entre educação e trabalho no contexto as totalidade histórico-social, expressa uma visão hegemônica de mundo, ou seja, uma direção ideológica e política, que é contraditória com a realidade que a sustenta. É hegemônica porque procura explicar e refletir os valores dominantes na sociedade, impondo-lhes uma interpretação da ordem vigente. O alcance do caráter contraditório do real possibilita uma explicação diferente e divergente da justificativa existente.

Permanece, nos documentos aqui analisados, um falseamento do movimento do real, por meio da homogeneização de um pensamento sobre a educação e a sociedade. Uma ocultação que se expressa, na observação de Cury (1985, p. 16) pela não-captação das contradições que são “[...] expressas não só na exploração do trabalho pelo capital, mas também na tentativa de direção axiológica, forma sob a qual os discursos pedagógicos dominantes tentam ocultar a luta de classes” (p. 16), por meio da naturalização da sociedade na razão do Estado burguês:

[...] ao naturalizar a sociedade, a tradição em tela é compelida a buscar uma especificação do ser social que só pode ser encontrada na esfera moral. Naturalizada a sociedade, o específico do social tende a ser situado nas suas dimensões ético-morais – e eis que se franqueia o espaço para a psicologização das relações sociais (PAULO NETTO, 2001, p. 45).

O desenvolvimento das forças produtivas leva ao desemprego estrutural e, portanto, à dificuldade de se traduzir como trabalhador, de sobreviver da venda da força de trabalho. Não se trata de um ajustamento individual. A educação, subordinada a uma relação estabelecida entre trabalho e educação, impõe como condição de desenvolvimento a adaptação do indivíduo às novas formas de trabalho, isso coloca na ordem do privado aquilo que carrega uma função de ajuste, de regulação social.

Conclui-se que, no plano da racionalidade, são as categorias da totalidade e da contradição que se impõem negadas como categorias de análise. Enfim, a centralidade da defesa do atraso recai ainda no indivíduo. Parece derivar deste limite teórico a luta presente e enfática à preparação para o trabalho,

compreendido como direito do homem e dever da escola. Entende-se que uma das dificuldades para superar essa leitura reside no fato de que os documentos internacionais se impõem como verdade e, nesse sentido, como algo a ser seguido.

Referências

- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Florense-Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981
- BERTRAND, Olivier. Educação e trabalho. In: DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 120-143.
- BOITO JR, Armando. Condições históricas de implantação do neoliberalismo. In: _____. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Autores Associados, 1985.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004>>. Acesso em: jul. 2008.
- FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p.13-44.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.
- MESSINA, Graciela; PIECK, Enrique; CASTANEDA, Elsa. **Educación y Trabajo**: lecciones desde La práctica innovadora em América Latina. Santiago: OREALC/UNESCO, 2008.
- MORAES, Reginaldo C. de. **Estado, desenvolvimento e globalização**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

MORAES, Reginaldo C. de. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social.** São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público.** Trad. De Sérgio ferando G. Bath e Ewandro Magalhães Júnior. 3. ed. Brasília, DF: MH Comunicações, 1994.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia.** São Paulo: Best Seller, 1994.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente.** Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>>. Acesso em: jul. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. BRASIL. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 15 maio. 2008a.

UNESCO no Brasil. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília, DF: UNESCO, 2008b.**

WCEFA- **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Disponível em:
<<http://www.interlegis.gov.br>>. Acesso em: 4 fev. 2004.