

## TRABALHO E EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Amélia Kimiko Noma (UEM)  
aknoma@uem.br

Eliana Claudia Navarro Koepsel (UEM)  
rkoepsel@uol.com.br

Edinéia Fátima Navarro Chilante (FAFIPA)  
bchilante@hotmail.com

### RESUMO:

No presente texto, apresentamos elementos teóricos e metodológicos que podem subsidiar a análise da relação entre trabalho e educação em documentos de política educacional. Ancoradas no método dialético, analisamos de que forma a relação em pauta é estabelecida em três fontes primárias produzidas e divulgadas no âmbito da UNESCO. Explicitamos que, nestes documentos, a relação entre “trabalho e educação” aparece invertida e transmuta-se na relação entre “educação e trabalho”, na qual a educação passa a assumir um caráter instrumental de preparação para o mercado de trabalho. Expressam uma perspectiva histórica, política e ideológica, que traduz uma visão operacional e economicista da educação, pertinente ao contexto da mundialização do capital.

*Palavras-chave:* Trabalho e educação; Políticas educacionais; Documentos da UNESCO.

### WORK AND EDUCATION IN DOCUMENTS ON EDUCATIONAL POLICIES

### ABSTRACT:

This text presents theoretical and methodological elements to subsidize the analysis of the relationship between work and education in documents on educational policy. Based on the dialectical method, we analyze how the relationship in question is established in three primary sources produced and disseminated within the scope of UNESCO. We demonstrate that the relationship between work and education in these documents appears upside down and transmuted into the relationship between education and work, in which education incorporates an instrumental character of preparation for the labor market. They express a historical, political and ideological perspective that reflects an operational and economicist view of education vis-à-vis the context of globalization of the capital.

*Keywords:* Work and education; Educational policies; UNESCO documents.

### Introdução

Neste artigo, analisamos a relação entre “trabalho e educação” em três documentos de política educativa, produzidos 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: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (WCEFA, 2004), resultante da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990; o *Relatório Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999), elaborado pela comissão presidida pelo francês Jacques

Delors, concluído em 1996, e o texto *Educación y Trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, publicado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008).

As discussões apresentadas a seguir são originárias da pesquisa coletiva *UNESCO e Educação no Brasil a partir da década de 1990*, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe (PGEALC), que congrega pesquisadoras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA).

O nosso argumento é que, nos documentos de política educacional, a relação entre “trabalho e educação” aparece invertida, visto que, similarmente a uma imagem no espelho, esta se transmuta na relação entre “educação e trabalho”. Enfatizamos que não se trata da simples e inocente troca da posição dos termos. Reside aí uma questão de perspectiva histórica, política e ideológica, que traduz uma visão operacional e instrumental da educação. Decorre desta, a noção, bastante difundida, de que a educação pode fomentar a capacidade produtiva dos indivíduos, pode ser a potenciadora de capital humano, a propiciadora do ingresso no mercado de trabalho e, em decorrência, sua função primeira seria o atendimento às flexíveis demandas do mercado laboral.

Argumentamos também que, nos documentos analisados, é recorrente o discurso de que a educação formal é um fator essencial para o desenvolvimento econômico dos países pobres, porque viabiliza o aumento do capital humano, a redução da pobreza e a estabilidade social.

### **Aportes teórico-metodológicos**

Concebemos que, para a interlocução entre o pesquisador e os documentos analisados – as fontes –, são necessárias não só a definição de uma forma de abordagem adequada ao objeto de estudo, mas, também, o exercício da teorização, uma vez que a análise e a interpretação das informações, dos dados obtidos dependem do referencial teórico e metodológico adotado pelo pesquisador. Nesse processo de construção, o pesquisador amplia o campo conceitual e metodológico, redefine os horizontes da pesquisa, a maneira de indagar, a forma de buscar registros, de interrogar e se deixar interrogar pelas fontes. O que significa dizer que os resultados da pesquisa dependem do mirante epistemológico utilizado pelo investigador (HOBBSAWN, 2001). Em consonância, compreende-se que teoria e método estão intimamente articulados no processo da pesquisa.

Em nosso caso, partimos do pressuposto de que, no processo analítico, os documentos que expressam ações da UNESCO no campo das políticas educacionais não podem ser explicados por si mesmos, nem suficientemente compreendidos se o pesquisador se restringir apenas a aspectos do seu conteúdo interno. Encontramos em Marx e Engels (1986) subsídios para a análise crítica dos princípios e orientações gerais para as políticas educativas expressos nos documentos em foco. Na perspectiva dos autores, “[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso [...]” (MARX; ENGELS, 1986, p. 37). Diferentemente, trata-se de articular esses pensamentos, representações e ideologias com a prática social da vida real desses mesmos homens. O esforço empreendido é colocarmos em cena os homens na condição de atores e autores de sua própria história (MARX, 1982).

Como os documentos de políticas educacionais não são algo neutro que têm uma objetividade que lhes é intrínseca, mas têm estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos. Para a consecução do estudo proposto, consideramos que as agências internacionais, como a UNESCO, fundamentando-se em análises da conjuntura social, econômica e política, disseminam princípios, elaboram diretrizes, produzem recomendações, por meio de relatórios, documentos resultantes de convenções e conferências internacionais e regionais, que incidem, nem sempre de forma direta, nas formulações internas de cada país no tocante às políticas educacionais. A análise desses documentos pode intermediar a apreensão da influência dessas organizações na tomada de decisão dos governos quanto à definição de diretrizes, na implantação de políticas educativas no contexto nacional, na definição dos temas, na articulação e na orientação das agendas políticas dos países que integram essas agências a partir de 1990.

No presente texto, os conteúdos dos documentos selecionados são analisados, estabelecendo-se um diálogo crítico com as fontes, problematizando-se os dados à luz da literatura pertinente e com a pretensão de apreender a influência da UNESCO na definição de princípios e orientações gerais para políticas educativas dos países-membros. Os documentos são abordados como objeto de interpretação, tratados como unidades de análise que possibilitam o acesso ao discurso para a apreensão da política, por conterem diagnósticos, prioridades, direcionamentos e orientações para a agenda política dos países-membros da Organização das Nações Unidas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Entendemos que a atuação das agências internacionais, dentre elas a UNESCO, não só cristaliza conceitos e valores, como oculta intencionalidades, valores e discursos. Evangelista (2009, p. 4), citando McNally, (1999, p. 43) afirma “[...] que discursos não são ‘aleatórios e arbitrários’. Desse modo, essa espécie de reflexão funciona como solo fértil para a deflagração das primeiras perguntas por parte do pesquisador: se os documentos trazem discursos que não são aleatórios, nem arbitrários, qual o seu sentido?”

Levando em consideração que a realidade não se revela de forma imediata, não basta a simples leitura para a apreensão dos conteúdos e para a atribuição de significados aos documentos de políticas educacionais. Aparência e essência, elementos de um mesmo fenômeno, não são coincidentes e, para desvendá-los, torna-se necessário utilizar instrumentos que possibilitem o desvelamento da essência dos fenômenos. Não estamos a afirmar que, para a explicação da realidade social, não se pode ter início com o que é aparente e empírico. Estamos salientando que se fixar apenas na aparência é insuficiente para atingir a essência, para tal, deve-se buscar a relação dialética existente entre essência e fenômeno.

Ao analisarmos documentos de política educacional, devemos ter em conta de que a realidade, entendida dialeticamente, deve ser compreendida como um todo estruturado, que se desenvolve e se recria (GOHN, 2005). Para nós, a totalidade é categoria teórico-ontológica basilar, entendemos que, somente com a visão do todo, podemos analisar os elementos particulares, articulando-os com totalidades mais amplas do modo de produção social. Se isto é algo fácil de propalar, na prática da pesquisa, “[...] a tarefa de construir o conhecimento histórico torna-se ainda mais complexa na medida em que se tomam como objeto de estudo os processos históricos apreendidos em seus aspectos de totalidade histórica e não como fatos particulares analisados de forma isolada”. A demanda que se impõe aqui é que “[...] o historiador no seu processo de investigação precisa trabalhar com as conexões estruturais evitando uma abordagem que prioriza os fragmentos e as contingências dos fenômenos” (NORONHA, 2002, p. 10-11).

Conscientes de que o real não é dividido em elementos singulares que podem ser pensados isoladamente, consideramos a mediação uma categoria fundamental para conectar dialeticamente um processo particular com outros processos mais gerais. É ela que permite explicar a totalidade como síntese de muitos elementos interligados e estabelecer a relação dialética entre universalidade e singularidade, e articulada com as diferenciações existentes no interior da mesma unidade. É a mediação que nos impede de pretender uma causalidade linear e direta entre esses elementos. Entendemos que, se compreendemos os documentos em questão como uma singularidade que se articula a uma totalidade histórica, não se pode prender a análise a um ou outro aspecto isolado das proposições de políticas educativas neles apresentadas. Sendo assim, cada documento analisado não pode ser tratado como se fosse algo autônomo sem qualquer relação com as relações sociais em vigência. Os documentos analisados são, concomitantemente, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Tais documentos são, também, expressões de projetos sociais em disputa, forjados no processo de luta de classes, e que resultam de movimentos coexistentes e contraditórios de resistência e de combate ideológico<sup>1</sup>. Em consonância, temos consciência de que a categoria contradição é o fundamento da metodologia dialética, por possibilitar apreender o complexo de totalidades como constituídas de reciprocidades em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório (CURY, 1985). De forma similar, entendemos que os documentos em análise são resultantes de uma complexa relação, em que protagonistas e demandas estão perpassados por contradições, confrontos e conflitos.

O nosso entendimento é que as fontes selecionadas expressam políticas públicas alinhadas ao modelo neoliberal. Isto nos leva a atentar para o fato de que, geralmente, os documentos são portadores de forças que são infligidas e legitimadas por segmentos defensores dos grandes blocos que monopolizam e centralizam o capital mundial. Nesta perspectiva, a categoria reprodução nos auxilia a compreender a tendência à autoconservação de toda sociedade pela reprodução das condições que garantem a manutenção de suas relações básicas. Deste modo, compreendemos que, por mais que essas organizações propalem operar com o propósito de reduzir as condições de desigualdades sociais dos países denominados em desenvolvimento pelas vias educacionais, deve-se ter presente que essas agências representam os interesses do capital e agem, direta e indiretamente, para a sua manutenção pelo reparo das rupturas do tecido social.

Explicam Netto e Braz (2006) que a produção capitalista não é tão-somente produção e reprodução de mercadorias e de mais-valia, é também produção e reprodução das relações sociais capitalistas. O que significa afirmar que a continuidade deste processo depende da eficiência e da eficácia da produção e da reprodução de relações sociais, incluindo os mecanismos de intervenção extraeconômicos. Para legitimar essa estratégia, no final do século XX, diante da crise estrutural, o grande capital fomentou e patrocinou a divulgação maciça do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de neoliberalismo (NETTO; BRAZ, 2006, p. 226). Como integrante do movimento de reorganização do capital e do correspondente sistema ideológico e político de dominação, a doutrina neoliberal, de acordo com os autores, abrange “[...] uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista)”. Compreende uma “[...] concepção de sociedade (tomada como agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia *natural e necessária desigualdade* entre os homens”. E inclui “[...] uma noção rasteira da liberdade (vista como função da

liberdade de *mercado*)” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 226).

A categoria hegemonia é essencial para entendermos as relações contraditórias de classe que permeiam a sociedade como um todo e a disputa pela hegemonia entre as classes sociais em presença. A luta pela direção e controle social transforma a obtenção de consenso em importante elemento para a reprodução das relações sociais vigentes. É neste âmbito que podemos apreender a importância da UNESCO, a qual, como agência do Sistema ONU especializada em educação, fixa padrões, articula para tecer consensos universais, constituindo-se em um fórum central disseminador de princípios e orientações gerais para políticas educacionais dos países-membros.

Observe-se que é a própria UNESCO que se define como “[...] um fórum central destinado à articulação dos temas éticos normativos e intelectuais do mundo contemporâneo”. Para realizar tal propósito, atua “[...] fortalecendo o intercâmbio multidisciplinar e o entendimento mútuo, enquanto trabalha para alcançar consenso universal quanto a esses temas, por meio do estabelecimento de objetivos e da mobilização da opinião pública [...]” (UNESCO, 2004, p. 33). Desde sua origem, afirma se preocupar com uma concepção mais humanitária e atuar na perspectiva da democratização dos conhecimentos produzidos historicamente.

Os documentos vinculados à UNESCO analisados são testemunhas da obtenção de acordos para renovar os sistemas educativos nacionais. Expressam pactos de políticas educacionais que significam uma visão compartilhada internacionalmente sobre a necessidade de modernização dos sistemas de ensino e de adaptação às novas exigências da economia e da sociedade.

O presente texto insiste na necessidade de se buscar a determinação histórica das ideias e defende que a relação entre trabalho e educação não tem vida própria fora da história que os homens fazem, como resultado de suas lutas e é construída num processo de correlação de forças. Assim, o trabalho se constitui numa categoria importante não só para compreender a atividade econômica, como para compreender o modo de ser dos homens e da sociedade.

Adotamos o método dialético, por meio do qual analisamos o objeto de estudo em articulação com o cenário histórico de referência da fase da mundialização do capital, das transformações sociais decorrentes da devastadora crise estrutural do capital que se tornou mais evidente em meados da década de 1970 e das soluções encaminhadas pela ordem hegemônica à crise, que garantem a reprodução das relações sociais capitalistas e legitimam estratégias de regulação social.

Consideramos que a regulação social de cunho neoliberal implica em adoção de modelo de política pública que abandona a dimensão da universalidade e faz a opção pela equidade<sup>2</sup>. A política social neoliberal, ao promover a regulação social, atua nos limites do ajuste econômico e social necessário para a reprodução das relações sociais capitalistas.

### **Trabalho, Educação e Política Educacional**

Aqui, passamos a expor os conceitos de trabalho, de educação e de política educacional que são compartilhados por nós e utilizados para realizar a interlocução crítica com as ideias e posicionamentos expressos nos documentos em foco.

O trabalho é categoria central para o entendimento do próprio fenômeno humano-social, é indispensável para a compreensão do modo determinado de ser dos homens e da sociedade. Por ser atividade coletiva restrita à espécie humana, o trabalho é sempre uma relação mediada que se insere num metabolismo entre sociedade e natureza por intermédio

do qual a humanidade se constituiu como tal (NETTO; BRAZ, 2006).

Compartilhamos da concepção de que trabalho é prática social vital para a humanização do ser social cuja base é a natureza historicamente transformada por mediação do trabalho. Ao atuarem e transformarem a natureza pelo trabalho, ao produzirem as condições materiais para a satisfação de suas necessidades, os homens transformam a natureza e também a si próprios, forjando a estrutura constitutiva do ser social. Tudo aquilo que se produz no trabalho e por meio do trabalho é expressamente humano e traz a marca das relações sociais em que são construídas. Nesse sentido, o que os homens são “[...] coincide com sua produção, tanto com o que produzem, tanto com o modo como produzem” (MARX; ENGELS, 1998, p. xxiv).

O trabalho assim concebido é o ponto de partida da humanização do homem e do refinamento das suas faculdades. Trata-se de uma recriação do homem de ser natural em ser social, no qual o segundo passa a ser determinante do seu comportamento. Explicam Netto e Braz (2006) que a naturalidade do homem deixa de ser determinante do comportamento humano na medida em que ele se humaniza e se desenvolve como ser social consistente. Ou seja, “[...] sem eliminar a naturalidade do homem, em reduzir o seu peso e a sua gravitação na vida humana – quanto mais o homem se humaniza, quanto mais se torna ser social, tanto menos o ser natural é determinação em sua vida” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 38).

Explicam Netto e Braz (2006, p. 41) que o trabalho se constitui como a objetivação primária e não eliminável do ser social, na qual surgem, por “[...] mediações cada vez mais complexas, as necessidades e as possibilidades de novas objetivações”. Isto significa que o desenvolvimento “[...] do processo de humanização pode ser compreendido, pois, como a diferenciação e a complexificação das objetivações do ser social”. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais diversificadas e complexas são as suas objetivações, as quais passam a transcender o espaço diretamente vinculado ao trabalho.

Ao englobar todas as objetivações humanas – envolve o trabalho, que é o seu fundamento –, a categoria de práxis possibilita a apreensão de toda a riqueza do ser social desenvolvida, a compreensão do processo pelo qual a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano (NETTO; BRAZ, 2006). Destarte,

O ser social plasma o *gênero humano* (ou a *genericidade humana*) do qual todos os membros da sociedade podem partilhar enquanto seres singulares, como portadores e (re)criadores: portadores, porque, por intermédio dos mecanismos de sociabilização (interação social, educação e auto-educação), incorporam as objetivações já realizadas; re-criadores porque, através de suas próprias objetivações, atualizam e renovam o ser social (NETTO; BRAZ, 2006, p. 46, grifo dos autores).

É no conjunto da práxis humana que ocorre a socialização do ser social. A sociabilidade da sociedade capitalista opera no sistema de relações que se metabolizam no todo social e é mediada pelas interações sociais que estão na base de processos formativo-sociais, que incluem os educativos, sejam formais e informais. A sociabilidade, em nosso entendimento, refere-se ao processo de formação do homem contemporâneo que envolve as formas de viver e de se relacionar com seus pares nos marcos do sistema social vigente.

Quando nos referimos à educação, estamos a tratar de processos formativos que se desenvolvem de maneiras diferenciadas, em espaços e tempos sociais, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, na vida em família, na convivência social e no trabalho. A

educação, entendida como uma prática humana, não existe de forma independente das relações de trabalho que se configuram dentre o enorme conjunto de relações sociais que os homens travam ao produzirem a sua existência em determinada sociedade. Em decorrência, por ela também perpassam as contradições sociais contidas no movimento geral da sociedade que a produz como tal.

A educação, afirma Saviani (2006), é inerente à sociedade humana, tendo sua origem no mesmo processo que deu origem ao homem: o trabalho. Ela nasce em íntima relação com o trabalho, como uma necessidade para a reprodução social. Cabe salientar que a educação se constitui com função social própria e distinta do trabalho. “Este último aspecto tem sido insistentemente negligenciado por aqueles que falam da escola e, particularmente, quando atribuem ao ensino escolar papel fundamental no processo de transformação social” (FIOD, 1997, p. 202).

Por políticas educacionais, estamos nos referindo às ações governamentais que expressam as intervenções do Estado em áreas específicas, como a educação básica e o ensino superior. A política educacional é regulamentada por decretos, leis, resoluções, pareceres, recomendações, instruções normativas. Assim entendida a política educacional, devemos considerar que sua objetivação se dá por meio de ações do governo na área social, implementadas pelo Estado.

Ressaltamos que a política educacional não pode ser apreendida unicamente como resultante da vontade do poder público. Antes, deve-se ter em conta o contexto de referência, ou seja, o cenário em que as políticas são formuladas no processo de correlação de forças entre os atores sociais nacionais e internacionais das esferas do Estado, do qual faz parte a sociedade política e civil (VIEIRA, 2007).

### **O contexto de referência**

O esforço para explicitar o contexto histórico de produção dos documentos abordados visa apreender o cenário de referência para subsidiar a análise proposta. Justificamos este procedimento pelo entendimento de que não é possível conduzir nenhuma investigação num espaço social vazio e ahistórico, por esta razão, é preciso referenciar em que condições históricas mundiais eles emergiram.

Analisar trabalho, educação e políticas educativas na sociabilidade do capitalismo pressupõe o entendimento de que se referem a processos distintos, mas que fazem parte de um mesmo movimento histórico. Vale lembrar que as últimas décadas do século XX e o início do século XXI foram marcados por transformações profundas na materialidade das relações sociais, que decorreram da resposta do capitalismo mundial à crise estrutural<sup>3</sup>, que se evidenciou a partir da década de 1970.

O referido contexto histórico é caracterizado por Mészáros (2003) como um estágio histórico do desenvolvimento transnacional do capital constituído em uma nova fase do imperialismo hegemônico global. Por sua vez, Chesnais (1997, p. 20) designa-o de novo regime de acumulação, “regime de acumulação mundial predominantemente financeiro” ou, também, “regime de acumulação financeirizada”<sup>4</sup>. Na perspectiva deste autor, a mundialização do capital deve ser entendida como mais do que uma fase da internacionalização do capital, é, antes de tudo, um modo de funcionamento específico do capitalismo mundial. Expressa uma nova configuração do capitalismo, em que se mantém “[...] uma economia explicitamente orientada para os objetivos de rentabilidade e de competitividade, e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas” (CHESNAIS, 2001, p. 7). Tal processo conferiu grande mobilidade ao capital,

possibilitando “[...] soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados” (CHESNAIS, 2001, p. 10). A mundialização implicou em uma interdependência de vários países e regiões, acompanhada de uma polarização maior entre países pobres e ricos.

Alguns autores, ao se referirem a essa fase do desenvolvimento histórico do capitalismo, utilizam o termo globalização. No entanto, preferimos o termo mundialização do capital, porque, de acordo com Chesnais (1996), o termo globalização é carregado de sentido ideológico que encobre o lado político-econômico desse processo, no qual as grandes empresas transnacionais e os conglomerados financeiros dominam o mercado mundial, ditando as regras e os critérios de seletividade para a exploração.

Entendemos que a crise econômica que se manifestou desde os anos 1970 é, na verdade, um sintoma da crise estrutural do capitalismo naquele final de século. O capital articulou suas bases materiais para enfrentar a referida crise, transformações ocorreram “[...] no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado” (HARVEY, 1999, p. 117). Iniciou-se, então, um processo de busca por novas tecnologias com base na automação, novas linhas de produtos e mercados, novas regiões no qual o controle sobre o trabalho se daria de forma mais fácil (HARVEY, 1999, p.137). Esse processo, a acumulação flexível, assenta-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo.

A crise de rentabilidade do capital o obrigou a desenvolver uma reestruturação do mundo do trabalho, por meio do estímulo à chamada “produção flexível”. A produção flexível, com base na inovação tecnológica, promoveu novas formas de gestão da produção e do trabalho. Essa nova forma de gestão da produção e do trabalho confrontou-se com a rigidez do fordismo e do taylorismo, caracterizados pela organização em unidades fabris com a concentração de um grande número de trabalhadores (HARVEY, 1999).

Na reorganização do capital e do correspondente sistema ideológico e político de dominação, um dos movimentos mais evidentes foi o advento do neoliberalismo<sup>5</sup> e de suas políticas sociais e econômicas. Denomina-se de neoliberalismo a doutrina do capitalismo na era em que há a emergência de um regime de acumulação predominantemente financeiro. Ou seja, o neoliberalismo “[...] é a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil” (MORAES, 2001, p. 10). Foi uma das possíveis soluções para a crise capitalista da década de 1970, as políticas neoliberais foram implementadas por uma série de reformas que se fundamentaram na privatização de empresas estatais e de serviços públicos e na desregulamentação ou na criação de novas regras para diminuir a interferência do Estado nos negócios privados.

Na década de 1990, a ideia de que a globalização era um processo inevitável e os países deveriam a ela se adaptar foi usada pelos neoliberais para justificar a necessidade de empreender reformas na maneira de produzir e no papel que o Estado deveria desempenhar no oferecimento das políticas sociais. A educação, nesse contexto, passou a ser vista como um instrumento fundamental no sentido de levar os países em desenvolvimento rumo à sociedade globalizada.

A formação de consenso em torno da necessária inserção dos países considerados “em desenvolvimento” no mundo globalizado promoveu a aceitação das reformas, dentre elas a educacional. Para esta tarefa, contribuíram as agências internacionais, com a realização de eventos e com a publicação e a divulgação de documentos pertinentes. Devemos ressaltar o papel da UNESCO na promoção do consenso e na disseminação das ideias de como e para onde as reformas deveriam ser conduzidas. A propalada urgência da

reforma educacional apresentou-se com o propósito de garantir a oferta de educação básica para todos. A justificativa disseminada é que se tratava de medida que propiciaria à população um mínimo de conhecimentos para a sua integração na atual fase da sociedade mundial, em face da importância atribuída aos processos escolares formais frente às demandas criadas com a emergência de novos padrões de produção. A educação básica tornou-se um ponto central para o qual deveriam convergir as iniciativas para o fomento do desenvolvimento econômico.

A movimentação nas políticas educacionais, que ocorreu em 1990, salienta Rosemberg (2001, p. 153), traduziu-se em reformas que foram justificadas como necessárias para “[...] ampliar a oferta, acertar o fluxo de alunos/as, obter ganhos de qualidade e, ao mesmo tempo, restringir o uso de recursos públicos”. Essas reformas faziam parte de um movimento internacional “[...] que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais” (ROSEMBERG, 2001, p. 153).

A partir da década de 1990, com o redescobrimento da educação como elemento central do desenvolvimento e do crescimento econômico, a UNESCO propala que tem trabalhado para disseminar a ideia de que a educação pode contribuir para a promoção do “[...] desenvolvimento sustentável que favoreça a superação da pobreza, a redução das desigualdades e aumento da coesão social [...]”, para fomentar a concretização de “[...] relações estáveis e harmônicas entre as comunidades e promover a compreensão mútua, tolerância, democracia e a paz” (UNESCO, 1998, p. 17).

As reformas educacionais realizadas no período indicado nos países da América Latina tiveram como eixo norteador comum as orientações políticas provenientes das agências internacionais e regionais. De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2005), as referidas reformas tiveram influência das agências multilaterais, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. O posicionamento das autoras é que os documentos publicados por estas agências “[...] não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas, que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (p. 427). Ou seja, estas agências não só produziram a reforma, como exportaram a tecnologia para fazê-las (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005). Por esta razão, é imperioso investigar como se apresentam e se articulam esses elementos nos documentos que dão sustentação às reformas da educação.

### **Educação e Trabalho em Documentos de Políticas Educativas**

Nesta seção, focalizamos a relação entre trabalho e educação 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. Conforme já explicitado na introdução do presente artigo. Em tais documentos, evidencia-se a importância da Educação para o desenvolvimento dos países periféricos e recomenda-se uma reforma do sistema educacional no contexto de um modelo de Estado mais eficiente para alcançar tal desenvolvimento.

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

As reformas educacionais anteriormente citadas tiveram como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, tal fato ressalta a sua importância para o estudo de políticas educacionais do período. Esta Conferência foi convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. No evento, 155 países, incluindo o Brasil, acordaram com as disposições contidas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*<sup>6</sup>, comprometendo-se com a universalização da educação básica ou a sua extensão para toda a população. Foi aprovado, também, o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, que se tornou referência na formulação das políticas públicas de educação na década de 1990.

Inicialmente, a Declaração de Jomtien apresenta um panorama da realidade mundial e remete às inúmeras crianças que não têm acesso à educação, ao alto índice de analfabetismo, à falta de acesso ao conhecimento impresso, à ausência de novas habilidades e tecnologias, à carência de conhecimentos e habilidades “essenciais”. Apresenta, ainda, um quadro de 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 de cada um, a violência, a mortalidade infantil, a degradação do meio ambiente, entre outros.

Esta Declaração, ao lembrar que a educação é um direito de todos, expõe que a mesma “[...] 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” (WCEFA, 1990, p. 3). Considera que, embora a educação não seja condição suficiente, é elemento fundamental para o progresso pessoal e social. Isto posto, proclama o compromisso da educação para todos, estabelecendo metas e objetivos<sup>7</sup> que indicam caminhos de superação dos problemas. A terapêutica indicada, nesse caso, é a reforma educacional. O pressuposto básico é que o desenvolvimento dos países pobres parece depender da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

O Art. 1º da Declaração esclarece quais seriam as necessidades básicas de aprendizagem de toda criança, jovem e adulto, divididas em instrumentos e conteúdos básicos de aprendizagem. Os primeiros são: “a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas”, que se constituem em instrumentos essenciais para aprendizagem. Os conteúdos básicos da aprendizagem apresentam-se como os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo de “[...] viver, trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida e continuar aprendendo” (WCEFA, 1990, p. 4).

A educação básica aparece como a realizadora das potencialidades acima descritas, tornando-se, assim, “[...] a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente”, a partir dos quais poderão se “[...] desenvolver níveis mais adiantados de educação e capacitação” (WCEFA, 1990, p. 5). A Declaração de Jomtien aponta para a necessidade de se aumentar a eficácia da educação básica. Para isso, o Art. 3º. propõe universalizar o acesso à educação e promover a equidade. A ênfase é quanto à qualidade da educação básica oferecida, bem como a sua oferta prioritária aos grupos dos excluídos, com objetivo de garantir equidade (WCEFA, 1990, p. 6).

O artigo oitavo da Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990), ao apresentar os requisitos para alcançar a educação para todos, afirma que políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são imprescindíveis para que se concretizem o pleno provimento e utilização da educação básica para a promoção individual e social. Isto depende de compromisso e vontade política, respaldados por adequadas medidas fiscais, reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Serve de incentivo ao educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade o fato de existir política adequada nas áreas da economia, comércio, trabalho, emprego e saúde (WCEFA, 1990). O foco especial volta-se para os países “menos desenvolvidos”.

]No nono artigo, afirma-se que o tempo, a energia e os recursos direcionados à educação básica são o mais importante investimento que se pode realizar no povo e no futuro de um país. O que significa dizer que a educação é uma dimensão essencial de todo projeto social, cultural e econômico (WCEFA, 1990).

### **O Relatório Delors: Educação – um tesouro a descobrir**

O Relatório *Educação um tesouro a descobrir: relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI*, concluído em setembro de 1996, conhecido como Relatório Jacques Delors, exerceu forte influência sobre as políticas educacionais públicas em âmbito mundial. Em novembro de 1991, foi convocada uma comissão internacional com objetivo de refletir sobre a educação para o século XXI. A presidência dessa comissão, composta por 14 membros de várias regiões do mundo, ficou com o francês Jacques Delors. Contando com apoio financeiro e vasto material de consulta e pesquisa da UNESCO, a comissão elaborou um documento final entendido como um programa de renovação e ação destinado aos responsáveis por tomar decisões relativas à educação em diversos países.

Na apresentação da edição brasileira, a importância deste texto é explicada em função de ser fruto da contribuição de especialistas de todo o mundo, o que o tornaria “[...] imprescindível diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (DELORS, 1999, p. 9).

No Relatório Delors, há uma afirmação, logo no prefácio, sobre a posição que ocupa o trabalho na sociedade atual. Ao lembrar os progressos da ciência e da técnica, alega a importância do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços e indica que é preciso

[...] repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento (DELORS, 1999, p. 18).

Assim, diante do desemprego, da exclusão social e das desigualdades de desenvolvimento, o trabalho é concebido por um princípio de utilidade, como fator de desenvolvimento pessoal e social. Nas sociedades em desenvolvimento, o que falta é a oportunidade para que os pobres saiam deste estado, cabendo à sociedade, sobretudo, não só criar novas condições de trabalho, como mais serviços de educação. E, ainda, a educação deve proporcionar a cada um tomar consciência de si e do ambiente em que vive e “[...] a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão”

(DELORS, 1999, p. 18). Para que isto ocorra, não se fala em qualificação, mas em competências.

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização, à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (DELORS, 1999, p. 93-94).

As competências recomendadas são: trabalho em equipe, iniciativa, espírito empreendedor e autoemprego sempre adaptado às condições locais. Fala-se em um coquetel individual que combine a qualificação adquirida pela formação técnica e profissional com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco, intuição, jeito, capacidade de julgar e a capacidade de manter unida uma equipe (DELORS, 1999).

No Relatório, é afirmado que é preciso que se preste mais atenção às finalidades e aos meios da educação. Este tem sido o enfoque das reformas educacionais: corrigir o enfoque e os meios (o quê, para quê e como).

No mesmo Relatório, o desenvolvimento dos países não é tratado apenas como crescimento econômico e reconhecem-se os avanços alcançados: progressos tecnológicos, aumento da produtividade, melhora nos modos de vida e no estilo de consumo. 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.

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 ideia 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).

O retomar da formação, como descrito acima, se insere na justificativa da educação ao longo de toda a vida. Esse conceito é citado como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ajudar o indivíduo a “[...] desempenhar o papel que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS, 1999, p. 18).

### **Educação e Trabalho: lições da prática inovadora na América Latina**

O texto *Educación y Trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, divulgado pela OREALC/UNESCO, tem como propósito afirmado a promoção da reflexão, a produção, o intercâmbio e a 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”<sup>8</sup>. Esse texto apresenta reflexões sobre a relação entre educação e trabalho, com ênfase na prática dos setores marginalizados da América Latina (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008).

Inicialmente, o texto apresenta um marco conceitual acerca da formação para o trabalho, que é elaborado com base em uma revisão bibliográfica e análise dos resultados de investigação. Após, apresentam-se as experiências que se concentram “[...] no México (11), no Peru (5), na Colômbia (4) [...] na Argentina (1), na Bolívia (1), na Venezuela (1) e em El Salvador (1)” (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008, p. 11).

A formação para o trabalho é entendida, no referido texto, como um campo estratégico, por permitir a articulação da educação com a vida. É recomendada a construção de uma pedagogia de 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 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 (MESSINA; PIECK; CASTANEDA, 2008).

A educação básica combinada com formação para o trabalho e voltada às especificidades locais, de acordo com o mesmo texto, ajudariam os jovens e os adultos a ingressar no mundo do trabalho. Nessas condições, o trabalho é entendido como uma tarefa social de inclusão no mercado quando revaloriza as atividades pequenas e informais. Outra característica das experiências descritas no texto é que a maioria se volta para a zona rural e as de enfoque comunitário. A exposição das experiências inovadoras tem como propósito não fornecer um modelo único de educação para o trabalho, antes, apontar um conjunto de tendências que, no conjunto, favorecem os novos propósitos da gestão institucional e pedagógica, conforme consideradas as mais relevantes.

As inovações apresentadas estão vinculadas com o trabalho e com um modelo pedagógico alternativo. Todas as experiências operam em nível local, nenhuma em nível

nacional. Nas “inovações” apresentadas nas escolas, predominam as experiências a cargo de instituições públicas. Há também combinações entre público e privado, cooperativa docente que conserva os aportes do Estado, as ações coordenadas pelo setor empresarial que se desenvolvem em escolas públicas e outras coordenadas por instituições não governamentais. Nessas ações “inovadoras”, os limites entre o público e o privado não são tão nítidos como no passado, reconhece o próprio texto.

### Considerações finais

De uma forma geral, os textos que abordam a relação entre educação e trabalho encontram-se reduzidos à formação para o trabalho, ou seja, centram-se no papel que caberia à educação na preparação para o trabalho remunerado. A educação assim traduzida deve capacitar o indivíduo de qualidades apropriadas para que ele consiga ser empregável<sup>9</sup>. A noção de empregabilidade agrega-se à propalada necessidade de acumulação de capital humano por meio da educação continuada e do aprendizado ao longo da vida. O termo expressa a ideia de que a educação agregaria um valor à força de trabalho. A empregabilidade é utilizada com fundamento na premissa de que o contínuo retorno à escola seria a garantia de inserção e permanência no mercado de trabalho.

O discurso recorrente, nos documentos analisados, é que a educação formal é um fator essencial para o desenvolvimento econômico dos países pobres porque viabiliza o aumento do capital humano e a promoção do desenvolvimento individual e social. Em decorrência, a referência à educação é feita por metáforas, tais como a “chave” ou um dos “pilares” para o desenvolvimento e redução da pobreza. Isto significa conferir à educação um papel fundamental neste processo, em razão do seu valor econômico e social. Nesse discurso, aponta-se que a condição de pobreza do indivíduo e da nação depende da oportunidade para que se possa sair deste estado, cabendo à sociedade, sobretudo, não só criar novas condições de trabalho, mas também mais serviços de educação.

Ressaltamos que, nas fontes aqui analisadas, são identificadas afirmativas da relação entre educação e trabalho sob uma perspectiva de preparação e 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).

É atribuído à educação o papel de qualificação para o mercado de trabalho num contexto de desemprego estrutural, no qual se intensifica o confronto entre a força de trabalho e o capital. A certificação via escolarização é apresentada como promessa de mudança situacional do indivíduo isolado. Os sujeitos são responsabilizados individualmente e os que não conseguem se inserir no mercado de trabalho são considerados os próprios culpados pelo seu infortúnio.

Identificamos uma relação simplista entre educação e desenvolvimento econômico. Salientamos que a apreensão fenomênica das manifestações da questão social, sem a devida análise das mediações que elas incorporam, leva a atribuir à educação o *status* de estratégia para a melhoria das condições econômicas e sociais da população. Observamos o esvaziamento do sentido amplo de educação, a educação deixa de ser processo de formação do ser social em sua totalidade no sentido do desenvolvimento humano-genérico e se metamorfoseia em algo apenas instrumental e operacional, destinada a atender a demandas do mercado de trabalho. A função da educação é reduzida a “gerar” *quantum* de

valor agregado à força de trabalho com vistas à inserção no flexível mercado laboral. Este reducionismo implica num estreitamento da função social da educação e da escola.

Os textos estudados 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 o texto produzido 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.

O trabalho conforme concebido nos textos analisados encontra-se explicado sob duas considerações fundamentais: a liberdade e a utilidade. Como o homem é possuidor de uma mercadoria – sua força de trabalho –, é livre (princípio da liberdade) para não só garantir a sobrevivência, como construir uma vida melhorada (individual e social) segundo seus méritos (princípio da utilidade). O trabalho é concebido como algo natural, que não tem relação com a transformação histórica das relações de produção e com o desenvolvimento das forças produtivas sociais. Esvaziado desse conteúdo, o trabalho pode ser pensado apenas como a execução de uma função, de uma atividade, como algo relativo a uma ocupação ou profissão.

Uma vez naturalizado o conceito sobre o trabalho, só caberia à educação adaptar-se às novas formas de realizar o trabalho. Fica, nesse raciocínio, abandonada qualquer menção à luta de classes ou à subordinação do trabalho ao capital. É preciso lembrar que essa forma de consciência sobre a realidade não expõe que a força de trabalho é um recurso essencial na produção de mais-valor.

Nos documentos aqui trabalhados, a relação estabelecida entre educação e trabalho 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. Sem dar conta do significado do desenvolvimento das forças produtivas que expressam o desemprego e tratando-o como uma questão passageira e decorrente da falta de competências individuais para as novas formas de fazer o trabalho, o pensamento dominante, expresso na forma de consenso, atribui à educação não só a naturalização de uma forma de vida, como nega, no plano do discurso, os conflitos e contradições essenciais que a sociedade capitalista carrega no seu seio. Importa, antes de qualquer coisa, compreender que a relação entre trabalho e educação 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 na fase da mundialização.

## Referências

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 7-33.

- CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.
- EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 16 mar. 2009.
- FIOD, Edna Garcia Maciel. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.). **No fio da navalha**: críticas das reformas neoliberais da FHC. São Paulo: Xamã, 1997. p. 201-223.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa da produção do conhecimento: questões metodológicas. **Ecos - Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 253 -274, jul./dez. 2005.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ibirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- HOBBSBAWN, Eric. **Sobre história**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução Jacob Gorender. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- MESSINA, Graciela; PIECK, Enrique; CASTANEDA, Elsa. **Educación y Trabajo**: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago: OREALC/UNESCO, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**, São Paulo: Boitempo, 2004.
- MORAES, Reginaldo C. de. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NORONHA, Olinda M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. 7. ed. São Paulo: Best Seller, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica; revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre: Anpae, v. 13, n. 1, p. 53-70, jan./jun. 2007.

UNESCO. **A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)**. Santiago-Chile: UNESCO-SANTIAGO, 1998.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004.

WCEFA- **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>>. Acesso em: 4 fev. 2004.

---

<sup>1</sup> Adotamos a concepção de Mészáros (2004, p. 65, grifo do autor) de que “[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode se superar nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. [...] o conflito mais fundamental na arena social refere-se à própria estrutura social que proporciona o quadro regulador das práticas produtivas e distributivas de qualquer sociedade específica. [...]”

<sup>2</sup> De acordo com a premissa neoliberal, a equidade é entendida como similar à igualdade de oportunidade e associada ao respeito às liberdades individuais. A ação pública deve visar à ampliação do conjunto de oportunidades para aqueles que têm menos voz e menores recursos e habilidades.

<sup>3</sup> A referência à crise estrutural do capital não significa a afirmação da incapacidade de crescimento e de expansão da economia capitalista e do sistema sociometabólico do capital.

<sup>4</sup> Entendemos por capital financeiro aquele que, dotado de autonomia relativa, valoriza-se, mas conserva a forma dinheiro. “A esfera financeira alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação. Ela mesma não cria nada. Representa a arena onde se joga um jogo de soma zero: o que alguém ganha dentro do circuito fechado do sistema financeiro, outro perde” (CHESNAIS, 1996, p. 241).

<sup>5</sup> O neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que “[...] representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno. Estruturou-se, no final da década de 30, por meio das obras do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff,

---

Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães Walter Eucken, W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack” (SANDRONI, 1994, p. 240). As ideias neoliberais ressurgiram com vigor no contexto da crise estrutural do capitalismo em muitos países a partir de meados de 1970.

<sup>6</sup> Aos nos referirmos à Declaração Mundial de Educação para Todos, faremos apenas como a “Declaração de Jomtien”.

<sup>7</sup> Resumidamente, as metas e os objetivos a serem alcançados são: satisfação das necessidades de aprendizagem, a expansão do enfoque, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, 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 de recursos e o fortalecimento da solidariedade internacional.

<sup>8</sup> Aqui, a inovação é entendida como algo que se reinventa, que procura alterar a orientação, que sai do seu espaço habitual, familiar e incursiona pelo desconhecido.

<sup>9</sup> A noção de empregabilidade articula-se à propalada necessidade de acumulação de capital humano por meio da educação continuada e do aprendizado ao longo da vida. O termo expressa a ideia de que a educação agregaria um valor à força de trabalho. A empregabilidade é utilizada com fundamento na premissa de que o contínuo retorno à escola seria a garantia de inserção e permanência no mercado de trabalho.

Recebido em 30 de maio de 2010

Aprovado em 09 de junho de 2010