CAPITAL HUMANO E EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA UNESCO NO BRASIL

Jeinni Puziol – UEM
jeinnikelly@hotmail.com
Ms. Jani Alves da Silva Moreira – UEM
professorajani@hotmail.com

INTRODUÇÃO

> *Na sociedade burguesa as relações de produção tendem a configurar-se em idéias, conceitos, doutrinas ou teorias que evadem seus fundamentos reais. (Octavio Ianni)*[1]

Pretende-se com o presente texto problematizar a relação entre educação e o mundo do trabalho. Destaca-se a influência e os direcionamentos tomados por meio das concepções propaladas pela Teoria do Capital Humano para a educação. Como aponta a epígrafe acima, tal teoria enquanto expressão das relações de produção teve sua formulação iniciada nas décadas de 1940 e 1950 e adquiriu viabilidade e uma maior influência direta nas políticas educacionais brasileiras a partir de 1960, decorrentes das mudanças estruturais ocorridas no âmbito econômico e político. Na atualidade é amplamente difundida entre inúmeros países. Busca-se analisar tal temática à luz da compreensão sobre as transformações produtivas que ocasionaram a inspiração e concretização de tal perspectiva nas políticas educacionais e consequentemente nas ações e programas materializados nesta área. Vislumbram-se os encaminhamentos que consideraram a educação um investimento capaz de promover o desenvolvimento econômico dos países e explicar suas desigualdades, por meio da vinculação ao trabalho sob uma perspectiva mercadológica.

Considera-se que a disseminação da Teoria do Capital Humano fortaleceu-se por meio dos acordos firmados nas relações internacionais entre os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Tal teoria não foi disseminada sem a ajuda de instituições e organismos que auxiliaram a sua compreensão e adequação. Destaca-se às ações propaladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que também é responsável por orientações de políticas educacionais para o mundo e para o Brasil. Ressalta-se que não temos o objetivo de esgotar os documentos disseminados pela referida agência, mas oferecer uma idéia geral das diretrizes que propõe.

[1] IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

Para tal compreensão histórica far-se-á um breve resgate de documentos e políticas direcionadas a educação básica partindo do acordo firmado na década de 1960 entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e o *United States Agency for Internacional Development* (USAID) que estabeleceu convênios de assistência técnica a educação marcado pelo vesgo reducionista do economicismo característico da Teoria do Capital Humano.

O referencial teórico-metodológico das análises aqui mediadas busca explicar o vínculo orgânico entre a economia e a vida social. Situa-se o objeto de investigação crítica no contexto histórico-mundial no intuito de esclarecer o complexo de mediações concretas que o vinculam a cena do capitalismo monopolista. Sendo a educação o principal objeto de investigação crítica considera-se a mesma inserida no interior do modo de produção capitalista em suas condições de *mundialização*[2] a fim de delinear a estreita relação das idéias de capital humano com a ideologia que norteia as ações da sociedade burguesa, evidenciando o seu vínculo ao contexto histórico expresso pela subordinação a perspectiva economicista.

Finaliza-se não apenas exercendo a crítica à Teoria do Capital Humano e a educação vinculada somente à formação de capacidade de trabalho e as políticas educacionais que viabilizaram tal proposta, mas situa-se a educação dentro da práxis social, e evidencia-se seu papel junto ao trabalho, enquanto categoria fundante do homem, em face aos imperativos de transformação da realidade.

DESENVOLVIMENTO

A escolha da fundamentação materialista histórica e dialética como procedimento metodológico implica em estabelecer as interconexões causais do objeto de estudo com o contexto histórico no qual está inserido. A Teoria do Capital Humano[3], do ponto de vista ideológico "uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional" encontra-se intrinsecamente vinculada ao modo de produção capitalista e à teoria neoclássica

[2] "A expressão "mundialização do capital" é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês "globalização", que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta 'globais'. O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta assim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram a interligação em tempo real" (CHESNAIS, 1996, p. 17).

[3] "A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. [...] Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação a meios e fins. [...] Na década de 1960, Theodore Schultz, [...] retornando constatações de Edward Denison, publicou textos que formalizaram a nova teoria. [...] Garry Becker, outro professor da Universidade de Chicago, valeu-se da Teoria do Capital Humano para explicar e justificar as diferenças de salários como sendo de responsabilidade dos próprios trabalhadores (CATTANI, 2002, p. 50,51-53).

do desenvolvimento econômico. Sua formulação sistemática e o seu uso político e ideológico retornam à cena a partir da década de 1960 tendo como seu precursor o já referido economista Theodore Willian Schultz, professor da Universidade de Chicago, que recebeu o prêmio Nobel de Economia em 1968 pelo desenvolvimento dessa teoria (CATTANI, 2002, p. 35).

O aparato ideológico que sustenta a Teoria do Capital Humano é o neoliberalismo, originalmente reformulado a partir do liberalismo clássico[4], e consolidado nas décadas de 1960 e 1970. Apresenta, portanto, raízes ultraconservadoras calcadas principalmente nas teorias de Adam Smith (1723 – 1790)[5] e David Ricardo (1772 – 1823)[6] que representam os pensadores fundamentais do liberalismo. Essa teoria, como pontua Petras (1997, p.15) "[...] ganhou adesões e floresceu durante a maior parte do século XIX, sucumbindo então, primeiramente com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914) e posteriormente com o colapso do capitalismo durante a década de 1930."

A ideologia liberal correspondeu ao período do capital monopolista no qual o trabalho produtivo caracterizou-se pela produção e consumo em massa, realizado em série e em larga escala, onde as tarefas eram ultra-especializadas e repetitivas correspondentes ao binômio taylorista/fordista[7]. De acordo com Tonet (1998, p. 1) "[...] o trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o tempo de trabalho". No plano subjetivo, de acordo com Antunes; Alves (2004, p. 344),

---

[4] [o liberalismo] correspondendo aos anseios de poder da burguesia, que consolidava sua força econômica ante uma aristocracia em decadência amparada no absolutismo monárquico, [...] defendia: 1) a mais ampla liberdade individual; 2) a democracia representativa com separação e independência entre três poderes (executivo, legislativo e judiciário); 3) o direito inalienável a propriedade; 4) a livre iniciativa e a concorrência como princípios básicos capazes de harmonizar os interesses individuais e coletivos e gerar o progresso social (SANDRONI, 1994, p. 174-175).

[5] "A pedra fundamental do liberalismo costuma ser identificada com Adam Smith, mais especialmente com a publicação de *A riqueza das nações*, em 1776, - com certeza um dos livros mais reeditados e citados dos tempos modernos. Smith afirma que o mundo seria melhor – mais junto, racional, eficiente e produtivo – se houvesse a mais livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por regulamentos e monopólios garantidos pelo Estado ou pelas corporações de ofício" (MORAES, 2001, p. 13).

[6] "Economista inglês (1772-1823), considerado o mais legítimo sucessor de Adam Smith; suas idéias dominaram a economia clássica por mais de meio século. [...] Ricardo previa a ocorrência de um "estado estacionário", resultante do crescimento populacional e responsável pelo cultivo de terras cada vez menos férteis. Ao chegar a determinado limite, o lucro seria tão baixo que a acumulação de capital simplesmente cessaria, prejudicando o desenvolvimento econômico. Para adiar esse "estado estacionário" seria necessário a aplicação de uma programa econômico liberal" (SANDRONI, 1994, p. 308).

[7] Fordismo: "Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborados pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado nos princípios de que uma empresa deve dedicar-se apenas a um produto. [...] para diminuir os custos, a produção deveria ser em massa, a mais elevada possível e aparelhada com tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade por operário. O trabalho deveria ser também altamente especializado, dada operário realizando determinada tarefa" (SANDRONI, 2000, p. 128-129).

Taylorismo: "Conjunto das teorias para o aumento da produtividade do trabalho fabril, elaboradas pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Abrange um sistema de normas voltadas para o controle dos movimentos do homem e da máquina no processo de produção" (SANDRONI, 2000, p. 306).

> [...] no taylorismo e no fordismo, a "integralização" da subsunção da subjetividade operária à lógica do capital, "racionalização total", ainda era meramente *formal*. [...] apesar de instaurar uma sociedade "racionalizada", não conseguiu incorporar à racionalidade capitalista na produção as *variáveis psicológicas* do comportamento operário.

Temos um envolvimento do trabalho com o modo de produção capitalista, que modela a mente do trabalhador de acordo com a lógica dominante e para mascarar tal lógica utiliza-se muitas vezes das políticas educacionais. De acordo com o pensamento de Kuenzer (1999, p. 167) "[...] a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – [...] – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação".

No plano social, a organização da produção nos moldes taylorista/fordista era articulada à política keynesiana[8] que assegurava o compromisso capital/trabalho a fim de garantir o pleno emprego à população ancorado no Estado por meio da política do *Welfare State*[9], que tinha como objetivo regular a dinâmica social da população com o intuito de garantir o seu acesso aos serviços sociais básicos e possibilitar uma renda ao trabalhador na qual se consolidasse a relação produção e consumo em massa. Como mostram Netto; Braz (2007, p. 212),

> Aparentemente, o taylorismo-fordismo e o keynesianismo, feitos um para o outro, consolidaram o "capitalismo democrático": a produção em larga escala encontraria um mercado em expansão infinita e a intervenção reguladora do Estado haveria de controlar as crises. Anunciava-se um capitalismo sem contradições, apenas conflitivo – mas no quadro de conflitos que seriam desenvolvidos à base do *consenso*, capaz de ser construído mediante os mecanismos da democracia representativa.

Esse período conhecido como "anos dourados" expressou uma longa expansividade econômica, que apesar das enormes desigualdades entre países desenvolvidos e

[8] O Keynesianismo é definido por Sandroni (2000, p. 162) como: "[...] modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada, e adotando, no todo ou em parte, as políticas sugeridas na principal obra de Keynes, *The General Theory of Employment, Interest and money*, 1936 (A Teoria Geral do Emprego, do juro e da moeda). Tais políticas propunham-se a solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal".

[9] "Sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto de cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Não se trata de uma economia estatizada; enquanto as empresas particulares ficam responsáveis pelo incremento e realização da produção, cabe ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal, de modo que possibilite a execução de programas de moradia, saúde, educação, previdência social, seguro-desemprego e, acima de tudo, garanta uma política de pleno emprego" (SANDRONI, 1994, p. 127).

subdesenvolvidos, apresentava crescimento e taxas de lucro compensadoras até meados de 1960.

Porém, de acordo com Harvey (1993) o capital monopolista entrou em uma profunda crise e pôs fim aos "anos dourados". A queda na taxa de lucro causada pelo aumento do valor da força de trabalho resultante das intensas lutas sindicais da década de 1960, o início do desemprego estrutural marcado pela retração do consumo que o modelo taylorista-fordista mostrou-se incapaz de solucionar, demandou uma reorganização do capital no qual o protagonismo dos monopólios continuou, mas sob uma nova estratégia política. Nesse momento anunciou-se a crise estrutural do capital que deu margem a um novo funcionamento do modo de produção pautado, de acordo com Netto e Braz (2007), sob o tripé: reestruturação produtiva, financerização e ideologia neoliberal. Temos, portanto, na década de 1970 a reestruturação produtiva do capital a nível mundial, que provocou profundas mudanças tanto no âmbito econômico e político quando no social, influenciou diretamente a prática educativa e a organização do trabalho na sociedade brasileira.

O capital monopolista programou um novo conjunto de respostas que visavam restaurar as taxas lucrativas e diminuir o reflexo das crises que agora se tornavam constantes no capitalismo predominantemente financeiro. Como pontua Alves (2007, p. 145),

> Nas condições de uma crise orgânica do sistema do capital, o ciclo capitalista desregulado tem conseqüências desastrosas para a reprodução sistêmica. Por isso, implementou-se e se aperfeiçoou na última metade do século XX, mecanismos de coordenação macroeconômica no plano nacional e internacional que visam a intervir através da ação estatal, na dinâmica cíclica da economia capitalista.

O novo capitalismo monopolista e predominantemente financeiro diminuiu os investimentos na esfera produtiva e potencializou o investimento no setor financeiro, no trabalho e na acumulação flexível. Tal acumulação, de acordo com Harvey (1993, p. 140),

> [...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, no mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Nessa nova organização produtiva do trabalho flexível, ainda se mantêm a perspectiva de produção em grande escala, característica do modelo taylorista/fordista, porém para

mercados específicos, volta-se para particularidades de consumo junto ao desenvolvimento de um capitalismo predominantemente financeiro ancorado nas atividades bancárias e nos fundos de investimentos.

A crescente desterritorialização da produção é também característica deste novo momento do capitalismo, o deslocamento das unidades produtivas para outros espaços na busca de maiores lucros e menores despesas torna-se comum. Para Ianni (1999, p. 95),

> A *desterritorialização* manifesta-se tanto na esfera da economia como na da política e cultura. Todos os níveis da vida social, em alguma medida, são alcançados pelo deslocamento ou dissolução de fronteiras, raízes, centros decisórios, pontos de referências. As relações, os processos e as estruturas globais fazem com que tudo se movimente em direções conhecidas e desconhecidas, conexas e contraditórias.

Nessa ótica, no lugar da sociedade nacional, surge a sociedade global. Realidades e problemas nacionais mesclam-se com as realidades e os problemas mundiais, ou seja, o local, regional, nacional ou mesmo continental entram no jogo das relações internacionais. As atuações do mercado financeiro permeiam a sociedade global no âmbito político, econômico e social e promovem sua fragmentação. De acordo com Santos (2008),

> A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista (p, 23). Hoje, [...], pode-se dizer que a totalidade da superfície da terra é compartimentada, não apenas pela ação direta do homem, mas também pela sua presença política. Nenhuma fração do planeta escapa a essa influência. [...] Com a globalização, todo e qualquer pedaço da superfície da Terra se torna funcional às necessidades, usos e apetites de Estados e empresas nesta fase da história (p. 81).

Diante da reestruturação produtiva do capital, da destruição da política do Welfare State, da desterritorialização produtiva, da globalização em todas as esferas da sociedade e da consolidação do capitalismo predominantemente financeiro, temos a crescente precarização das relações de trabalho (ALVES, 2009) e um movimento de adequação ideológica para sustentar todo esse aparato (NETTO; BRAZ, 2007), (TOUSSAINT, 2002), (IANNI, 1999), (SANTOS, 2008) e (HARVEY, 1993).

Diante das modificações expostas, é nítida a mudança drástica nas relações sociais de trabalho. A gestão flexível do trabalho foi moldada no princípio toyotista pautado no *just-in-time* definido por Wood (1993) como um método de administração de mão-de-obra por meio da organização dos estoques, ou seja, uma reorganização do fluxo de produção no sentido da

demanda. O trabalhador deste modelo deve ter iniciativa e capacidade de exercer inúmeras funções dentro de um único cargo e se adaptar a instabilidade empregatícia que é consubstancial a lógica desse modo de produção marcado pela a livre contratação, a terceirização dos serviços e a não-intervenção do Estado. Como analisa Alves (2007, p. 187),

> [...] *toyotismo* implica a constituição de um empreendimento capitalista baseado na *produção fluida*, produção *flexível e produção difusa*. A *produção fluida* implica a adoção de dispositivos organizacionais como, por exemplo, o *just-in-time*/*kanban* ou o *kaizen*, que pressupõem, por outro lado, como nexo essencial, a fluidez subjetiva da força de trabalho, isto é, envolvimento pró-ativo do operário ou empregado

Para sustentar tais configurações, o modo de produção capitalista tem como respaldo ideológico a doutrina neoliberal, que representa a reformulação do liberalismo clássico discutido anteriormente. O neoliberalismo propôs uma maior intervenção do Estado nos negócios com o objetivo de controlar as forças econômicas que até então atuavam de maneira desenfreada. Na visão de Moraes (2001, p.42) essa ideologia estruturou-se sob três linhas de pensamento:

> 1) escola austríaca, liderada por Friedrich August von Hayek, o patrono de todo o pensamento neoliberal contemporâneo; 2) escola de Chicago, personificada em T. W. Schultz e Gari Becker (ligados à teoria do capital humano) e principalmente Milton Friedman[10] (1912 –), o grande homem de mídia dessa escola; 3) escola de Virgínea ou *public choice*, capitaneada por James M. Buchanan (1919 -).

E acrescenta que "[...] o principal propósito dos neoliberais é a crítica e o desmantelamento do estado Keynesiano (e o Welfare State), bem como das modernas corporações e dos sindicatos trabalhistas (MORAES, 2000, p. 14)." Tem-se a priorização das questões econômicas em detrimento das questões sociais, a desregulamentação dos direitos sociais concretizados pela movimentação operária conquistada no início do século XX e a ofensiva capitalista que busca romper com as barreiras sócio-políticas pautada pela noção de liberdade individual. No sistema neoliberal, de acordo com Moraes (2007, p. 43),

[10] "Economista norte-americano (1912 – [2006]), principal teórico da escola monetarista e membro da escola de Chicago, para qual a produção de dinheiro é o fator central de controle no processo de desenvolvimento econômico. Para Friedman, as variações da atividade econômica não se explicam pelas variações do investimento, mas pelas variações de oferta da moeda. Assim, as intervenções multiformes do Estado na vida econômica de uma país poderiam ser substituídas pelo controle científico da evolução da massa de moeda em circulação" (SANDORNI, 1994, p. 145).

> O mercado é, [...] um processo competitivo de descoberta. Nele, inumeráveis indivíduos movem-se orientados pelos seus interesses próprios. O mercado é a combinação desses planos e atividades individuais de produtores e consumidores. Os elementos motores desse mundo são a função empreendedora do individuo e a concorrência, no interior de uma complexa divisão social do trabalho

No sentido ideológico neoliberal, temos o toyotismo atrelado a inovações tecnológicas com o objetivo de potencializar ao máximo o trabalhador e a sua consciência para aumentar a produção capitalista. Como mostra Alves (2007, p. 164),

> [...] é a introdução da *nova maquinaria*, vinculada à III Revolução Tecnológica e Científica, o novo salto da subsunção real do trabalho ao capital, que exige, como pressuposto formal ineliminável, o espírito do toyotismo, com a "captura" da subjetividade do trabalho sendo uma das pré condições do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital.

Está posta a precarização das relações de trabalho na economia do capitalismo contemporâneo que invade a realidade laboral tanto no âmbito objetivo quando subjetivo, "[...] a mecanização, a padronização, a super-especialização e a fragmentação do trabalho, que no passado determinariam apenas o reino da produção de mercadorias na indústria propriamente dita, penetram agora todos os setores da vida social" (MANDEL, 1982, p. 269).

Vê-se também em função do novo aparato tecnológico a substituição do trabalho vivo do homem pelo trabalho morto da máquina, já discutido por Marx (1999, p. 502) em o Capital: Crítica da Economia Política (1859) onde "[...] os trabalhadores despedidos pela máquina são transferidos da fábrica para o mercado de trabalho e, lá, aumentam o número de trabalhadores que estão à disposição da exploração capitalista".

O desenvolvimento do capital ocorre por meio da exploração do trabalhador, que "através do *medo do desemprego* [...] *consente* maior nível de exploração da sua força de trabalho e renuncia a direitos sociais e trabalhistas" (ALVES, 2007, p. 197). Na acumulação flexível, a organização toyotista captura a mente e o corpo do operário que nesse novo modelo de produção, "[...] precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos, precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas (TONET, 1998, p. 1). Porém, mesmo com uma maior participação nos projetos da fábrica, ainda permanece alienado[11] e encontra-se em condição de estranhamento[12]. Como nos auxilia Antunes; Alves (2004, p. 346),

[11] "Alienação: No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos

> Apesar de o operário da fábrica toyotista contar com maior "participação" nos projetos que nascem das discussões dos círculos de controle de qualidade, com maior "envolvimento" dos trabalhadores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz.

Vê-se um trabalhador cada vez mais estranhado no interior do modo de produção capitalista, mas que não se dá conta desse estranhamento e da alienação, pois, sob a égide da sociedade burguesa os fetichismos[13] tendem a obscurecer as relações do capital que convulsionam a vida social e a consciência do trabalhador. O Estado[14] político representa um dos fetiches no interior do capital, que busca ocultar a precarização do trabalho. Como pondera Alves (2007, p. 124),

> [...] o fetichismo do Estado político [é expresso] com sua ideologia de Estado social interventor capaz de alterar significativamente o destino do trabalho no sistema do capital, quando ele próprio é parte intrínseca da ordem sócio-metabólica desigual e estranhada.

O Estado como fetiche, precisa, portanto, se adequar ao capital financeiro de aparato neoliberal que sobrevive da precarização do trabalho e da degradação das relações sociais que o constituem. Em função das mudanças estruturais após a reestruturação produtiva do capital o Estado precisa ser reformulado para atender a lógica dominante do capitalismo contemporâneo. De acordo com Netto; Braz (2007, p. 227),

> [o Estado] foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado. [...] a ideologia neoliberal, sustentando a necessidade de "diminuir" o Estado e cortar suas gorduras, justifica o ataque que o grande capital vem movendo contra as *dimensões democráticas* da intervenção do Estado na economia.

---

resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)" (BOTTOMORE, 1988, p, 5).

[12] "Sob o modo de produção capitalista o estranhamento assume uma *forma sistêmica*. Por isso, a sociedade burguesa é o primeiro *sistema social*. O modo de produção capitalista constituiu um *sistema do estranhamento social* ao desenvolver à exaustão, as determinações categoriais do estranhamento social, algumas delas, inclusive, inscritas em sociedade antigas, como o mercado ou capital mercantil, dinheiro ou capital monetário" (ALVES, 2007, p. 20).

[13] O *fetiche* é o objeto estranhado, que oculta (e inverte) suas determinações essenciais. E no mundo social do capital existem fetiches de vários tipos: o fetiche da mercadoria é a forma mais simples, mas existem o fetichismo do Estado político, do dinheiro, da técnica (como tecnologia) e o mais denso: o fetiche do capital (ALVES, 2007, p. 21-22).

[14] "[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam o monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo" (HÖFLING, 2001, p. 31).

O Estado histórico e concreto é máximo para o capital e mínimo para a sociedade. Sob o viés neoliberal temos, portanto, uma gradativa redução da intervenção estatal na sociedade, expresso por uma modificação organizacional e funcional do Estado minimizando o seu papel social e repassando demandas para a esfera privada, ou seja, para o mercado. O Estado brasileiro é reformulado após a década de 1990 no intuito de potencializar a sua ação sob o mercado. De acordo com Pereira, ministro do MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado) no primeiro mandato (1995-1998) do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002),

> O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responda a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais (PEREIRA, 1997, p. 52).

A reforma do Estado desdobrou-se de acordo com os pressupostos neoliberais onde se ampliou a lógica das privatizações no que tange as políticas direcionadas a sociedade, expressa pela atuação da Terceira Via[15]. Vê-se uma grande influência de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a UNESCO, que passam a articular a sociedade de acordo com interesses a nível global.

Delineado o contexto econômico e político do período a ser estudado, entende-se a educação, como um fenômeno inerente ao ser humano, que diferente dos animais precisa produzir suas condições de existência por meio do trabalho. A educação é, portanto, uma exigência para processo de trabalho e a ele pertence. O processo de reprodução da existência humana implica em trabalho material que por sua vez precisa antecipar idéias e objetivos, expressos pelo trabalho não-material (SAVIANI, 2008). Sendo assim,

> "[...] se a educação pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmo, como algo

[15] [...] a expressão "terceira via" não é, de forma alguma, nova. No passado, grupos políticos de diversas tendências utilizaram-na, inclusive alguns de extrema-direita. No entanto, os social-democratas foram os que mais freqüentemente recorreram a ela. Durante a Guerra Fria, muitos viam a própria social-democracia como a terceira via, por um lado distinta do liberalismo de mercado norte-americano e por outro, diversa do comunismo soviético. A expressão caiu em desuso durante algum tempo, antes de ser ressuscitada nos diálogos políticos dos últimos anos (GIDDDENS, 2001, p. 11).

> exterior ao homem. [...] o trabalho educativo e o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 11,12-13)

Porém, o papel atribuído a educação depende das visões de mundo, valores e decisões que permeiam a sociedade historicamente constituída. No contexto político e econômico contemporâneo as políticas educacionais[16] configuraram-se principalmente sob os moldes economicistas representado pela Teoria do Capital Humano. A partir de 1970 sob os ditames do modo de produção capitalista, a educação tornou-se uma poderosa ferramenta do capital que com sua natureza irreformável buscou nas reformas e políticas educacionais "[...] remediar os piores efeitos de ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados" (MÉSZÁROS, 2004, p. 2).

Sendo a natureza do capital "irreformável" e "incorrigível" os esforços para melhorar a sociedade por meio das reformas educacionais continuaram, pois ou o capital impunha seus "imperativos estruturais" ou perdia sua viabilidade dominante (MÉSZÁROS, 2004). Dessa maneira, a pratica educativa constitui-se numa atividade implementada pelo governo com a participação de outras instituições como os organismos internacionais, e visou alcançar objetivos econômicos com o discurso de um possível melhora na qualidade de vida, no trabalho e na produtividade.

De acordo com a Teoria do Capital Humano, a educação é um fator determinante no desenvolvimento econômico e na distribuição de renda, como potenciadora do trabalho. Conforme Schultz (1973, p. 79) preconiza:

> Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtêm um tipo de educação, é primordialmente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo. Desta forma, uma parte sua é um bem consumidor aparentado com os

[16] "Entende-se por política educacional, [...], o conjunto de diretrizes, decisões e ações, sob controle estatal, visando a promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de favorecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo (PIRES, 2005, p. 45). Vieira (2007, p. 56) acrescenta que ao tratarmos de políticas educacionais nos referimos à idéias e ações, sobretudo ações governamentais na área da educação. "As políticas educacionais [...] expressam a multiplicidade da política educacional em um dado momento histórico."

> convencionais bens duráveis, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital.

A educação no interior dessa teoria é encarada como um investimento que pode aumentar a produtividade e superar o atraso econômico dos países com sua ação reguladora e avaliadora. Como pondera a análise crítica apresentada por Frigotto (2006, p. 41):

> O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

No nível macroeconômico a Teoria do Capital Humano esforçou-se por explicar que o desenvolvimento da economia tenderia em curto prazo aumentar as desigualdades, mas em redistribuí-la em longo prazo, transferindo renda para níveis populacionais mais baixos. No nível microeconômico individual, onde o mercado daria conta de gerar empregos e a educação significaria a garantia de um lugar no mercado de trabalho em permanente expansão. Para Frigotto (2006, p. 50),

> [...] o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho. [...] A definição da renda, nesse raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também. (Aqui reside, como veremos adiante, o âmago da ideologia burguesa que justifica e marcara a desigualdade estrutura do modo de produção capitalista).

O viés ideológico da Teoria do Capital Humano desconsidera o não-pertencimento a classe burguesa e a não-propriedade dos meios de produção, atribui todas as decisões a nível social ao âmbito individual com o claro objetivo de retirar a responsabilidade do modelo social em vigência e do Estado. De acordo com as compreensões de Giddens (2001, p. 78),

> [...] a principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica [...]. a educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidade que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida.

O Capital Humano está presente em todo o aparato legislativo educacional, os seus princípios podem ser vistos na Constituição Federal do Brasil (1988), no qual a educação visa o desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e a qualificação profissional. Verifica-se no Art. 205 que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). A estreita relação entre educação e trabalho produtivo é evidente e define os rumos do processo educativo.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, temos expressa a mesma tendência:

> Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 35º – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando,** para continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;**
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivo, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (grifos nossos) (BRASIL, LDB nº. 9.394/96).

É evidente a intencionalidade laboral atribuída à educação e sua relação na escala estritamente econômica com o trabalho. Até mesmo no ensino médio temos a potencialização da qualificação profissional e o desenvolvimento produtivo.

O Parecer CNE/CEB nº. 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional de Nível Técnico, elaborada Conselho Nacional de Educação (CNE), trata-se também de uma referência indispensável para compreensão da presença da Teoria do Capital Humano junto aos moldes de organização produtiva na educação profissional. No fragmento abaixo podemos verificar a objetividade com que valorizam a formação educacional para a qualificação profissional, pois se articula as competências e o discurso da empregabilidade de acordo com a ideologia da acumulação flexível.

> O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação. As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender as várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho.

O trabalho, nesta concepção por competências, traduz exatamente o modelo de organização produtiva flexível que visa modelar o homem de acordo com as necessidades do desenvolvimento capitalista.

Diante do aparato do Capital Humano e de seus pressupostos presentes das legislações do Estado brasileiro destaca-se que a já referida UNESCO contribui de maneira decisiva nessa conjuntura, pois se encontra no berço de formulação da teoria e a dissipa categoricamente. Essa instituição funciona "[...] como um laboratório de idéias e uma instituição que fixa padrões, para tecer consensos universais sobre temas éticas emergente. [...] funciona como um centro para disseminar e compartilhar informações e conhecimento" (UNESCO, 2004, p. 33).

O Relatório Jacques Delors[17] (1996) representou fielmente o pensamento educacional pautado nessa teoria, onde seus quatro pilares, "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser", constituíram-se em princípios filosóficos e pedagógicos para muitas instituições de ensino e transformaram-se em princípios axiológicos da prática educativa. Os quatro pilares são próprios do modelo *toyotista* que corresponde às exigências do capitalismo flexível, estágio atual do modo de produção capitalista que visa a exploração objetiva e subjetiva dos indivíduos.

Destaca-se que anterior ao período atual, torna-se importante perceber que a UNESCO, já em 1968, publicou um documento intitulado *Readings in the Economics of Education*[18] que inspirava claramente à ideologia de formação profissional nas quais as novas qualificações deveriam garantir ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. A seguir a secções do referido documento:

> I. *Perspectives on education and development in early economic thought: historical articles*

[17] Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, que foi publicado, no Brasil, em 1996, através do MEC em parceria com a Editora Cortez, sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Ficou conhecido como Relatório Jacques Delors, em função do nome do presidente da Comissão.
[18] "Leituras em Economia da Educação" (tradução nossa).

II. *Education as a development priority.*
III. *Economic development, literacy and the education pyramid.*
IV. *Aggregate production functions and unexplained growth in national income.*
V. *The scope and measurement of human capital formation.*
VI. *Measures oh the contribution of schooling to per capita income growth.*
VII. *Schooling, experience and income differentials: some fore-runners of current work.*
VIII. *Relations between costs and benefits of investment in schooling an on-the-job training.*
IX. *The content and locus of education and its economic effectiveness.*
X. *Economic development, labor market structure and the demands for human skills.*
XI. *Resources for education.*
XII. *Educational planning and decision criteria*[19].

Uma simples leitura dos tópicos abordados pelo documento postula a possibilidade concreta de que o acréscimo da educação corresponderia a um acréscimo na produtividade do indivíduo. A matriz ideológica da qual provém o modelo propalado pela Teoria do Capital Humano é o neoliberalismo econômico. O dogma presente nesta concepção é a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais. Ressuscita-se essa teoria para reforçar a idéia de que os indicadores de produtividade ilustram o efeito direto da educação sobre a capacidade de produzir e alcançar o desenvolvimento econômico sustentável do país, uma visão de custo-benefício que na visão neoliberal, a educação destinaria. Como postula Schultz (1967, p.63):

> Deduz-se [...] que a instrução e o progresso no conhecimento [pesquisa] constituem importantes fontes de crescimento econômico. É óbvio que não são fontes naturais; são, essencialmente, produzidas pelo homem, o que significa que envolvem economias e investimento.

[19] I. Perspectivas da educação e do desenvolvimento nos primórdios do pensamento econômico: artigos históricos.
II. Educação como prioridade do desenvolvimento.
III. Desenvolvimento econômico, alfabetização e a pirâmide educacional.
IV. Função de produção agregada e crescimento não-explicado da renda nacional.
V. O objetivo e a medição da formação do capital humano.
VI. Medidas da contribuição do ensino para o crescimento da renda *per capita*.
VII. Ensino, experiência a diferencial de renda: algumas abordagens pioneiras.
VIII. Relações entre custo e benefícios do investimento em ensino e treinamento no trabalho.
IX. O conteúdo e o *lócus* da educação e sua efetividade econômica.
X. Desenvolvimento econômico, estrutura do mercado de trabalho e a demanda por habilidades humanas.
XI. Recursos para a educação.
XII. Planejamento educacional e critérios de decisão (tradução nossa).

Essa visão economicista da educação divulga a empregabilidade como um objetivo a ser alcançado pela educação, que nos moldes do capital humano é valor econômico. Portanto é uma mercadoria que pode ser alcançada. Tal visão colaborou para o processo de mercantilização da educação e das políticas sociais:

> Os trabalhadores transformam-se em capitalistas [...] pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países avançados (SCHULTZ, 1973, p.35).

Nas "Recomendações do Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional" realizado em Seul – República da Coréia (1999) também visualiza-se o caráter economicista dado ao ensino nas condições de mundialização. De acordo com a UNESCO (1999, p. 5),

> É preciso uma nova parceira entre a educação e o mundo do trabalho para responder às dificuldades em criar uma sinergia entre o setor da educação e as empresas e os diversos outros setores da economia, facilitando o desenvolvimento de competências gerais, a ética do trabalho, as competências tecnológicas e as que se fizerem necessárias para empreender e transmitir valores humanos e normas para uma cidadania responsável.

No atual contexto a educação, como destaca Alves (2007) têm contribuído para habilitar o homem no mundo das competências e competição:

> [...] sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o individuo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao individuo um emprego no mundo do trabalho (ALVES, 2007, p. 253).

Verifica-se o vínculo direto e linear entre educação e produtividade, no qual as políticas educacionais se inserem na órbita de acumulação capitalista e também de obstrução de consciência que não permite apreender tais relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises verifica-se que a prática educativa junto a Teoria do Capital Humano, situados no interior da totalidade concreta da mundialização do capital segue a concepção dominante de cada etapa de desenvolvimento social e econômico. As transformações no modo de produção, a reestruturação produtiva do capital atrelada à lógica neoliberal e as condições globais contemporâneas contribuem para a precarização das condições de trabalho no âmbito objetivo e subjetivo e as políticas educacionais vinculadas ao Estado e aos organismos internacionais contribuem com o discurso estratégico dominante que visa o lucro em todas as instâncias, no qual se configura um Estado mínimo para a sociedade e máximo para o Capital.

A Teoria do Capital Humano é chamada a legitimar a integração do indivíduo ao sistema do capital, uma vez que por meio de suas competências e habilidades individuais poderá desenvolver-se no interior da sociedade burguesa, auferir sua renda e da economia como um todo, e também diminuir as desigualdades sociais. O discurso da empregabilidade no contexto contemporâneo traduz essa teoria que é extrapolada pela grande prioridade atribuída, portanto, à educação profissional, no qual a aquisição de conhecimentos proporcionaria melhores empregos caracterizando o pleno adestramento profissional articulado a flexibilidade laboral. Por meio desse pensamento teórico a responsabilidade social é transferida de maneira sutil para o âmbito individual.

O trabalho, categoria que funda o homem, é responsável por todas as formas de atividade humana e constitui-se, portanto, como categoria fundante do conhecimento. Porém, considerá-lo como ponto de partida das propostas educacionais e pautar-se tão somente na educação profissional é se submeter ao ideário burguês.

Temos no sistema capitalista a priorização da acumulação do capital em detrimento das necessidades humanas, pautados no trabalho estranhado e alienado que promove a dessocialização do homem da realidade e o molda como um indivíduo submisso à ordem vigente. Porém, nas fissuras do capitalismo, ou seja, em suas contradições, temos também a possibilidades de mudanças. Nesse sentido, a educação, enquanto categoria derivada do trabalho deve ser pensada numa perspectiva dialética no interior da práxis social, como uma prática que a partir das condições materiais e históricas busque fazer emergir novas consciências para além da ideologia dominante. Não consideramos como a única responsável pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, mas como uma mediadora de conhecimentos que pode contribuir de maneira alienada ou emancipada face aos imperativos da transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. *A Condição de Proletariedade* - A Precariedade do Trabalho no Capitalismo Global. Londrina: Práxis, 2009.

ALVES, G. *Dimensões da Reestruturação Produtiva* – Ensaios de sociologia do trabalho. Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/BibliotecaDigital4.htm>

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho:* ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R; ALVES, G. *A situação do mundo do trabalho na era da mundialização do capital.* Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 16/99.* Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista.* Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

CATTANI, A. *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.* 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

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

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva.* São Paulo: Cortez, 2006.

GIDDENS, A. *A terceira via e seus críticos*. Tradução de Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Records, 2001.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna.* São Paulo: Loyola, 1993.

HÖFLING, E. M. *Estado e Políticas (públicas) sociais.* Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, novembro, 2001.

IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KUENZER, A. Z. *As políticas de formação:* A constituição da identidade do professor sobrante. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>

MANDEL, E. *O capitalismo tardio.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. *O Capital:* crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital.* Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28/Jul/2004. Tradução de T. Brito. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html>

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

NETTO, J. P; BRAZ, M. *Economia Política:* uma introdução crítica. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, L. C. B. *A reforma dos anos 90*: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, W. J; OURIQUES, N. D. (Orgs.). *No fio da navalha*: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997.

PIRES, V. *Economia da Educação:* para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SANTOS, M. *Por uma outra globalização* - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano:* investimento em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. *O Valor Econômico da Educação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

TONET, I. *Educação e concepções de sociedade.* Marília: UNESP, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.com/ivotonet/index.html>

UNESCO. *Readings in the economics of education* - A selection of articles, essays and texts from the works of economists, pasta and present, on the relationships between economics and education. Paris: UNESCO, 1969.

UNESCO. *Recomendações do Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional.* Seul: UNESCO, 1999.

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

VIEIRA, S. L. *Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples.* Revista brasileira de política e administração da educação. v. 23, n.1, jan/abr., p. 53-69, 2007.

WOOD, S. Toyotismo e/ou japonização. In HIRATA, H. (Org.). *Sobre o modelo japonês.* São Paulo: Edusp, 1993, p. 49 – 77.