

# **EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A LDB/1961 E A LDB/1996<sup>1</sup>**

César Rota Júnior<sup>2</sup>

## **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo discutir as relações entre os modelos de organização do sistema de ensino e as transformações do mundo do trabalho, no Brasil, em dois momentos distintos. Para tanto, utilizar-se-á da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº. 4.024, de 20/12/1961) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº. 9.394, de 20/12/1996), haja vista ambas se adequarem de forma ímpar às conjunturas históricas em que emergem, no concernente ao mercado de trabalho, possibilitando uma melhor compreensão das relações entre

---

<sup>1</sup> Artigo redigido no segundo semestre de 2008, dentro das exigências da disciplina obrigatória "Desenvolvimento Social em perspectiva comparada", do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.

<sup>2</sup> Graduado em Psicologia, especialista em Psicologia Educacional e mestrando do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social - PPGDS, UNIMONTES. Professor do curso de Psicologia da Faculdade de Saúde Ibituruna - FASI.

o sistema educacional e o mundo do trabalho, a saber, o período do nacional-desenvolvimentismo e as consequências do processo de reestruturação produtiva, respectivamente. Por meio de uma análise comparativa, pôde-se constatar que há uma progressiva marcha das políticas públicas de educação a uma formação para o trabalho, de cunho privatista, em detrimento de uma formação integral do aluno.

**Palavras-chave:** educação, desenvolvimento, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), método comparativo.

### **Educação e desenvolvimento**

A educação veio sendo afirmada e firmada, desde o final do século XIX e início do século XX, no Brasil, como fator fundamental para o desenvolvimento da nação, pelo viés da ascensão social e melhoria de qualidade de vida, tanto individual quanto social. Importante se faz, antes de qualquer coisa, refletir e explicitar sobre que pressupostos parece se sustentar, até os dias de hoje, enquanto tal.

Percebe-se que as políticas públicas e os discursos produzidos vêm, paulatinamente, seguindo em direção à maior abertura e extensão da escolarização às camadas desprivilegiadas da população. Tal abertura é engendrada, mormente, a todo um movimento da sociedade capitalista em direção à constante e necessária revolução dos meios de produção, e às diferentes formas de organização dessa produção.

Embora demasiado óbvia, haja vista a necessidade que tem o sistema capitalista de um contínuo progresso técnico-

científico,<sup>3</sup> pensa-se que as políticas públicas de educação refletem tal constatação. Assim, as duas leis aqui postas sob análise comparativa refletem seus respectivos contextos históricos, principalmente no que se refere ao modelo de desenvolvimento próprio a cada uma, a saber: 1) a LDB de 1961 e o nacional-desenvolvimentismo, cujo auge se dá nas décadas de 1950 e 1960 e 2) a LDB de 1996 e o processo de reestruturação produtiva, iniciado no final de década de 1970 (AGUIAR e DURÃES, 2008).

É, portanto, fato corriqueiro na literatura especializada encontrar a ideia de que a extensão da educação à população é um marco de democracia, pois retira o privilégio de uma elite dominante. Tal premissa é absolutamente falaciosa, pois os acessos não são objetivamente garantidos, tampouco a qualidade e as condições para a permanência no sistema de ensino (CUNHA, 1985). Pretende-se com a presente pesquisa demonstrar que a construção da representação da educação enquanto fator maior – se não único – de desenvolvimento e crescimento social, que ocorre no Brasil, sofre importante influência desse movimento constante do sistema capitalista.

Souza (2007, p.7) descreve o lugar que veio a educação escolar assumindo na sociedade moderna de forma precisa:

Tornou-se senso comum apontar a educação como fator de reconstrução social. Por extensão, universalizou-se também a associação de educação à escola, à modernidade, à cidadania, e ao desenvolvimento social. Palavra mágica no discurso cotidiano, a educação passou a ser vista como elemento-chave no combate a todos os males do corpo e da alma, os transtornos da ausência de sentido para a

---

<sup>3</sup> Tal afirmação se baseia em MARX e ENGELS (2007).

vida, as aflições de um cotidiano atormentado por exclusão social, preconceito, violência, desemprego, crise de valores, ausência de limites etc.

Assim, a comparação de ambas, nos pontos em que se aproximam e em que se afastam, é o ponto norteador do presente estudo. Para que tal intento se efetive, contudo, faz-se necessária alguma explanação quanto ao método comparativo, suas especificidades e características que contribuem para a elucidação da citada ilusão.

Pesquisar, nas ciências sociais, é comparar. Isso porque, implícita ou explicitamente, quando fatos sociais são postos sob análise estão, mesmo que não de forma consciente, sendo comparados com algo. O próprio Durkheim (1947, p. 37, citado por SARTORI, 1994, p. 34) afirmou essa ideia de forma inequívoca quando escreveu que “la sociología comparativa no es una rama de la sociología, es la sociología misma em la medida em que intenta explicar los hechos”.

Schneider e Schmitt (1998, p. 49) lançam uma explicação do porquê se compara nas ciências sociais:

... a impossibilidade de aplicar o método experimental às ciências sociais, reproduzindo, em nível de laboratório, os fenômenos estudados, faz com que a comparação se torne um requisito fundamental em termos de objetividade científica. É ela que nos permite romper com a singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o social. Nesse sentido, a comparação a parece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das ciências sociais, esteja ela direcionada para a compreensão de um evento singular ou volta da para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos.

Entretanto, o presente estudo prima pelo exercício da comparação explícita, já que se pauta nos textos de duas

leis de diretrizes e bases (LDB) da educação brasileira, como dito. Assim sendo, outros aspectos ainda precisam ser pensados, pontos-chave que buscam, *lato sensu*, justificar o uso da comparação.

O ponto-chave eleito enquanto variável de controle para tornar possível e legítima a comparação proposta é a dicotomia entre uma educação de cunho generalista e outra voltada para a formação para o trabalho. A comparação aqui realizada é aquilo que Little, Berdugo e Castro (1993) denominam "contraste de contextos", já que busca clarificar as especificidades de cada um dos objetos colocados, contrastando-os. Contudo, é necessário, *a priori*, defini-los de forma mais precisa, para então proceder a comparação propriamente dita.

### **Formação generalista x formação para o trabalho**

A década de 1960 é exemplo mais claro desse processo, já que as mudanças ocorridas na década de 1990, sob a influência da mundialização do capital e da divisão internacional do trabalho foram de outra ordem, já que é nesse momento de intenso discurso modernizador e progressista por parte do Estado que dá espaço a discussões a respeito da ligação entre educação e desenvolvimento.

Esse período foi, sem dúvida, um momento de intensa discussão e de um reformismo pedagógico ainda devedor do movimento da Escola Nova, ocorrido na década de 1930. A principal mudança proposta, e assumida pelo Estado, foi a passagem de uma educação tradicional, de cunho humanista e generalista, a uma educação técnica e científica. Essa proposição, como dito, já vinha ocorrendo

desde o início do século XX, porém o ideário da política desenvolvimentista deu a ela um novo fôlego, devido à necessidade de formação de mão-de-obra para a indústria nacional nascente (SOUZA, 2008).

Romanelli (1983, p. 25), oferece contribuição deveras importante:

Em educação, esse nível de percepção, quando chega a distinguir a defasagem entre aquilo que a escola oferece e aquilo de que carece o desenvolvimento, tende a provocar mudanças que procuram tão-somente escolher modelos de estrutura educacional mais avançados, sem se preocupar com a análise crítica da situação que provocou e alimentou a defasagem. Empenha-se, então, em modernizar a estrutura do ensino, equipá-la para tarefas mais dinâmicas e dotá-la de mais eficiência na produção do contingente humano de que carece o modelo econômico.

É também nesse momento que surgem com grande força estudos baseados naquilo que depois passou a ser chamado de *Teoria do Capital Humano*. Esta, por sua vez, possui fortes ligações com a chamada *economia da educação*, cuja tese central é, segundo Freitag (1986), a que há uma taxa de retorno individual e social àquilo que se investe em formação do trabalhador, tratada esta última, neste contexto, enquanto sinônimo de educação. Para a mesma autora, tal tese “mascara a exploração e alienação da força de trabalho” (p. 32), o que elucida o processo de transformação das relações de trabalho do período.

Segundo Oliveira (2000, p. 223, citado por AGUIAR, 2008, p. 242):

Surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista, a Teoria do Capital Humano contribuiu largamente para o discurso

e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social. Esta teoria apareceu assim como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos [regiões] para alcançar o desenvolvimento pretendido. A Teoria do Capital Humano partia da suposição de que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo devia efetuar em educação para aumentar a sua produtividade.

Isto posto, cabe proceder à análise comparativa, a fim de, baseado nos textos das LDB's possa-se evidenciar de forma mais clara a reflexão proposta.

### **A organização do trabalho enquanto parâmetro da legislação educacional**

A organização do sistema de ensino será o principal ponto de ancoragem da comparação proposta, pois se pensa que esta evidencia a ligação entre a educação e o mundo do trabalho. Abaixo constam alguns trechos da LDB de 1961, a primeira do país, que elucidam como a mesma dividiu o ensino brasileiro no período:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para

o ensino primário e pré-primário.

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com

a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. (BRASIL, 1961).

Como se pode notar, a escolarização primária abrange 4 anos, e a secundária é formada por dois ciclos, o ginasial, de 4 anos, e o colegial, de 3 anos. Forte enfoque é dado aos ensinamentos secundário e técnico, o que demonstra a ligação direta entre a formação deste nível e as necessidades do país, que rumava em direção ao desenvolvimento econômico, à formação de um grande contingente de mão-de-obra capacitada.

As maiores transformações se deram no tocante ao ensino secundário, quando o "conteúdo marcadamente humanista até então predominante, gozando de enorme legitimidade social, foi substituído pela cultura científica e técnica orientada para o trabalho" (SOUZA, 2008, p. 228).

A autora prossegue afirmando a relação entre o direcionamento de uma educação para o trabalho na década de 1960:

A educação para o trabalho vista como parte da educação geral impactava profundamente a concepção do ensino secundário prevaletente no Brasil, desde o século XIX, e a disseminação dessa ideia entre intelectuais, educadores e políticos no final dos anos 50 e início dos anos 60 no campo educacional deve-se, em grande parte, à Ideologia nacional-desenvolvimentista (SOUZA, 2008, p. 255).

Segundo Fonseca (2005), a ideologia nacional-desenvolvimentista baseava-se em um jogo de forças de quatro grupos, que a defendem cada qual com os discursos que lhes cabem. Seriam eles: a) a defesa da industrialização; b) a defesa do intervencionismo pró-crescimento; c) o nacionalismo e d) o positivismo.

Chaves (2006, p. 706) descreve assim esse período:

Nos anos 1950, o Brasil estava mergulhado em um grande debate nacional em torno da necessidade de sua

modernização econômica, política, social e cultural. Estado e sociedade organizada procuravam alternativas que permitissem à nação romper com seu passado colonial, marcado pela exploração e pela estagnação econômica, e afirmar sua autonomia pela aceleração do processo de industrialização.

Grande era a polêmica quanto aos reais objetivos dessa mudança. Para alguns educadores, entre eles Lourenço Filho, tratava-se de uma mudança não só benéfica, mas necessária ao desenvolvimento do país, haja vista a situação deplorável em que se encontrava o sistema de ensino brasileiro e seu atraso econômico e social. Para outros, a questão não se restringia, ou não deveria se restringir, somente a atender às exigências do desenvolvimento, pois tratava também da possibilidade de emancipação das camadas populares da sociedade (SOUZA, 2008). Mais à frente, este ponto será melhor abordado, já que ambas as visões são, ao mesmo tempo, fundamentadas e ilusórias.

O ensino superior é marcadamente direcionado à formação de profissionais liberais e à pesquisa, o que o manteve ainda distante da imensa maior parte da população brasileira. Abaixo, da mesma forma, constam alguns trechos da LDB de 1996, concernentes também à organização do ensino:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá

por objetivo a formação básica do cidadão (...).

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL, 1996).

Assim, uma diferença óbvia é a extensão do ensino fundamental, na LDB/96, outrora tratado como primário, a 11 anos, e não mais 4 anos, como na LDB/61. Tal extensão se fundamenta, sem dúvida, na necessidade do mercado de trabalho, e do sistema capitalista de produção, reflexo

de um processo complexo e muitas vezes pouco claro de mundialização do capital, mediante uma reestruturação produtiva que necessita aqui ser mais bem explicada.

Falar do mundo do trabalho tomando como referência os anos 90 do século XX é afirmar que o setor está passando por uma série de transformações. O processo de reestruturação produtiva, surgido como resposta à crise do antigo modelo de gestão capitalista, as mudanças ocorridas na forma de organização do mundo do trabalho e as novas tecnologias são alguns dos fatores que estão atingindo diretamente as questões do trabalho (AGUIAR e DURÃES, 2008, p. 27-28).

A ideologia da *globalização*, aqui entendida como *mundialização do capital*,<sup>4</sup> não é um processo iniciado na segunda metade do século XX, mas alcança hoje seu mais complexo ponto de desenvolvimento. Para Chesnay (2006), o progresso técnico, aqui tomado do ponto de vista da estrutura educacional brasileira, é afirmado enquanto um processo absolutamente benéfico e necessário, ficando a cargo dos países em desenvolvimento se adaptarem às novas exigências do mundo do trabalho.

Se, na década de 1960, a Teoria do Capital Humano iniciava um processo perverso de responsabilização do trabalhador pela sua própria capacitação para o trabalho, a reestruturação produtiva alimentou ainda mais esse processo. Termos como qualificação, empreendedorismo e empregabilidade surgem, dentro do discurso neoliberal, como parte de um movimento natural do mundo do trabalho, cabendo aos trabalhadores se adaptarem a ele (AGUIAR e DURÃES, 2008).

---

<sup>4</sup> Alves (2003); Chesnay (2006).

Isso, por exemplo, não aparece na LDB/61, pois o momento histórico ainda é o do nacional-desenvolvimentismo, onde ainda reinava o modelo fordista/taylorista, segundo os quais trabalhadores têm o mínimo acesso possível ao processo de produção, instruções mínimas são suficientes. Em outras palavras, um ensino técnico deveras direcionado à execução de tais tarefas é suficiente.

Já na LDB/96, influenciada pela reestruturação das relações de produção, quando traz em seu texto o seguinte dizer: "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 ou aperfeiçoamento posteriores" (BRASIL, 1996) evidencia o caráter meritocrata da proposta de sistema de ensino no final do século XX.

Romanelli (1983, p. 15) descreve as reformas educacionais efetuadas na década de 1960, e que de fato já vinham ocorrendo desde décadas anteriores, de forma estritamente ligada ao almejado desenvolvimento do país:

As reformas efetuadas nesse período [de 1930 a 1964] visaram, teoricamente, a uma adequação maior do sistema educativo ao modelo de desenvolvimento adotado. Nesse sentido, ganhou importância a necessidade de afastar do sistema tudo quanto tivesse relação com a velha concepção de educação própria da mentalidade pré-capitalista, e os termos 'eficácia' e 'produtividade' adquiriram um conteúdo ideológico.

Vejamos a definição que Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19) têm das mudanças implantadas pela LDB/96, cabendo esclarecer que o fazem direcionados ao ensino superior, mas se pensa que a reflexão é extensiva às outras faixas de escolarização:

Na área educacional, várias mudanças vão se efetivando no que concerne ao papel social das instâncias educativas, seu financiamento e abrangência de atuação, entre outros. Qual é o papel da educação superior e da universidade, especialmente a pública, nesse cenário de mudanças na sociedade contemporânea? Na perspectiva da reestruturação capitalista em curso, a universidade administrada passa a ser entendida como *locus* da formação de profissionais. Nesse sentido, compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo.

Assim, parece haver uma congruência entre as mudanças ocorridas entre uma e outra LDB e entre uma e outra forma de organização das relações de trabalho capitalista, respectivamente o desenvolvimentismo e a reestruturação produtiva. Gallart (1997, p. 103-104) descreve com clareza esse processo de mudança:

*Este proceso de reestructuración productiva recrea la organización de la empresa y la relación entre ellas. El estilo fordista de organización em serie de productos idénticos desarrollada em grandes plantas estructuradas jerárquicamente, y consecuentemente, em el trabajo especializado y la estructura ocupacional jerárquica. Em cambio, em los nuevos modelos baseados em la producción flexible y la organización más horizontal em células productivas, responsables por la producción y la calidad, se requieren calificaciones polyvalentes de los trabajadores.*

O trabalhador, que, na década de 1960, possuía 4 anos de escolarização era considerado apto ao trabalho, pois com instruções básicas suas funções podiam ser cumpridas sem dificuldades. A responsabilidade pela formação desse trabalhador, como evidenciado na LDB/61, era dividida de forma mais equitativa entre este e o Estado. Já a partir da década de 1980, ou seja, a partir da reestruturação

produtiva, essa responsabilidade passar a ser quase que exclusiva do próprio trabalhador, devendo este se tornar empregável. Termos como empregabilidade, empreendedorismo e qualificação ganham nuances ideológicas, passando a meritocracia a ser o principal mecanismo de inserção do trabalhador no mercado.

Assim sendo, retomando Chesnay (2006), da mesma forma que os países em desenvolvimento passam a ter que se adaptar às contínuas transformações do capitalismo, cada vez mais a nível mundial, o trabalhador passa a ter que se tornar empregável, a se qualificar, sempre em níveis crescentemente maiores e mais complexos. Souza (2007, p.17) esclarece tal ponto de forma absolutamente clara:

Outro elemento relevante desse exercício é pensar o movimento da história e as exigências de educação escolar. Foi no século XIX que ela saiu do arbítrio individual e se tornou obrigação pública. Mas, até meados do século XX, bastavam quatro anos de escolarização para alguém ser considerado 'formado' em nível básico. Os anos 60 e 70 marcaram a popularização do ginásio, ou a expansão do ensino fundamental para oito anos. A partir da LDBEN 9.394/96, a 'educação básica' passou a ser definida como aquela a ser garantida até a idade de 17 anos, portanto um contínuo entre ensino infantil, primário, fundamental e médio. As transformações cada vez mais vertiginosas no sistema produtivo passaram a exigir uma elevação geral no nível de escolarização e, presumivelmente, de formação humana, de qualificação para o trabalho e exercício da cidadania (SOUZA, 2007, p. 17).

### **À guisa de conclusão**

Assim, tomar os dois momentos históricos por um viés de análise comparativa propicia uma possibilidade de

generalização, embora esta deva ser feita sempre com cautela nas ciências sociais, já que não se trata apenas de um momento em que o Estado adequa suas ações institucionais ao desenvolvimento pretendido ou buscado. Abre-se aqui uma brecha que, em futuras pesquisas, poderá ser mais detalhado e, por isso, justificado e explicado, pois a presente comparação transparece a atuação do Estado na regulação das relações capitalistas de produção.

Comparativamente, então, as políticas públicas de educação, tomadas aqui as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1996 enquanto exemplos concretos destas, relacionam-se de forma absolutamente direta aos projetos de modernização e evolução das relações capitalistas de produção.

Outro texto clássico, de uma rigorosidade comparativa extrema, é “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, de Engels (2000), editado em 1884, originalmente. Nele, o autor elucida e justifica o papel que possui o Estado na regulação do mercado e nas relações capitalistas de produção. Faz-se referência a este texto com o intuito de fortalecer análises de cunho macrossocial, o que tem, nos últimos anos, se tornado quase um atraso, em termos científicos. Não se crê aqui que uma análise de cunho marxista esteja, em absoluto, fora de seu tempo, como a academia tem tentado argumentar, justificando para tanto, quase sempre, no próprio processo de contínuas mudanças do capitalismo, cada encontra cada vez mais formas mais eficientes de impor a ideologia que lhe é própria.

Nele, Engels afirma, e demonstra por meio de análise comparativa, que a função do Estado é a de readequar, continuamente, a sociedade “frente ao esgotamento das

formas de acumulação, numa sociedade que já vive o antagonismo de classes, com a dominação de uma sobre a outra" (MARCASSA, 2006, p. 88).

É pois, dessa forma, que o exercício comparativo enriquece a análise da realidade educacional brasileira nos dois momentos aqui tratados. Dizer que há certa adequação da LDB/61 com os ideais desenvolvimentistas seria demasiado limitado, embora correto; mas fazê-lo tomando a LDB/96 e o contexto da reestruturação produtiva enquanto parâmetros para comparação enriquece e fortalece a argumentação de que há uma relação, na sociedade moderna, entre as políticas públicas de educação e as ações do Estado.

Os modelos de desenvolvimento, que sempre perpassaram pela ampliação do mercado, ou seja, modelos de desenvolvimento econômico, de cada um dos dois momentos históricos aqui postos sob análise, estiveram sempre respaldados pelas ações do Estado no concernente à organização do sistema de ensino.

Um ponto em que se nota um afastamento de ambas as LDB's é o concernente à privatização do ensino. Embora seja fato que a LDB/61 abriu espaço à formação de um sistema de ensino privado, o mesmo se deu em nível de ensino técnico. Na LDB/96, onde a abertura é deveras maior, e basta uma análise de cunho quantitativo para se notar tal fato. O termo "iniciativa privada" aparece, na LDB/61, duas vezes, uma quando trata do ensino técnico, como dito, e outro quando trata do ensino das "crianças excepcionais" (BRASIL, 1961). Na LDB/96, são treze aparições do termo, relacionados a todos os níveis de educação escolar, principalmente o ensino superior (BRASIL, 1996).

A lógica do capital parece, realmente, articular toda a organização do sistema de ensino brasileiro, ao menos no que tange às duas LDB's aqui analisadas. O presente artigo objetivou, como afirmado em seu início, possibilitar a abertura de espaços para outras pesquisas, a partir das reflexões realizadas, como o movimento de privatização, que foi muito alimentado pelos ideais neoliberalistas da década de 1990.

Assim, a educação brasileira vem, progressivamente, direcionando-se à formação para o trabalho de uma forma cada vez mais sólida. A escola se tornou o único lugar, na sociedade contemporânea, onde um indivíduo pode se capacitar para o trabalho. Isso porque hoje só se considera enquanto trabalho aquela relação entre um empregador e um empregado formal, nos moldes de uma relação capitalista de produção.

Já que tal ligação é clara, pode ainda a educação ser considerada enquanto instituição de transformação social, já que parece vir servindo para a manutenção das desigualdades sociais? Recorrendo-se a Bourdieu (2008, p. 241), tendo este escrito justamente direcionando forte crítica à Teoria do Capital Humano, na década de 1960, para quem:

É preciso portanto relacionar as propriedades de estrutura e de funcionamento que um sistema de ensino deve à sua função própria e às funções externas dessa função própria com as disposições socialmente condicionadas que os agentes (emissores e receptores) devem à sua origem e à sua condição de classe assim como à posição que ocupam na instituição, para compreender adequadamente a natureza das relações que unem o sistema escolar à estrutura das relações de classe (...).

Repensar a educação é um projeto político, e não puramente pedagógico, pensando aqui em uma pedagogia cega à realidade social em que a escola se institui, e atenta às constantes mudanças dela dentro do processo de contínuas adaptações do sistema capitalista aos becos sem saída que ele mesmo cria, inexoravelmente.

## **Referências**

AGUIAR, Leticia Carneiro. (2008). A política educacional catarinense na década de 60: educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.30, p.228-247, jun.

AGUIAR, F. R. S. e DURÃES, S. J. A. (2008). Considerações sobre a (re) organização do mundo do trabalho na sociedade capitalista. *Revista Desenvolvimento Social*. v. 1, n. 1, p. 27-38. Montes Claros: UNIMONTES.

ALVES, G. (2003). Dimensões da globalização – uma perspectiva crítica do capitalismo global. In: GAGLIOTTO, G. M. (Org.). *Educação pública, política e cultura: diferentes enfoques sobre a ação educativa*. Francisco Beltrão: UNIOESTE.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, [19-].

BRASIL. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 28 dez. 2008.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2008.

CHESNAY, F. (2006). Decifrar palavras carregadas de ideologia. In: CHESNAY, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, p. 21-44.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. (2006). Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do Mec nos anos 1950. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 129, p. 705-725, set./dez.

CUNHA, Luiz Antonio. (1985). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de e CATANI, A. M. (org.) (2003). Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F. ; OLIVEIRA, J. F. de e CATANI, A. M. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã.

ENGELS, F. (2000). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

FONSECA, Paulo Cezar Dutra. (2005) Gênese e Precursores do Desenvolvimentismo no Brasil. *PPGE/UFRGS, Textos para Discussão*.

FREITAG, Bárbara. (1986) *Escola, Estado e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes.

GALLART, M. A. (1997). La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo. *Revista Latino-*

*americana de Estudos do Trabalho*. Ano 3, nº5, p. 94-115.

LITTLE, P. E.; BERDUGO, J. e CASTRO, G. El metodo comparativo. In: CANO, D. J. (org.) (1993). *El metodo comparativo: debates recientes – una bibliografia*. v. II. Brasília: FLASCO – Cadernos do Doutorado.

MARCASSA, L. (2006). A origem da família, da propriedade privada e do Estado – Friedrich Engels. *Revista de Educação da Anhanguera educacional*. v. 9, nº 9. Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/202/200>. Acessado em: 03/09/2008.

MARX, K. e ENGELS, F. (2007). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (1983). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

SARTORI, G. Comparación e metodo comparativo. In: SARTORI, G. e MORLINO, L. (1994). *La comparación en la ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial. p. 29-49.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87.

SOUZA, João Valdir Alves de. (2007). *Introdução à sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, R. F. de (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez.