
EDUCAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL

Um estudo sobre a legislação educacional brasileira

César Rota Júnior*

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regula todo o sistema de ensino do país, a primeira é de 1961 e a atual de 1996. O presente artigo tem por objetivo discutir a educação como instrumento de mobilidade social no Brasil, nestes dois momentos históricos distintos: o período do nacional-desenvolvimentismo, nas décadas de 1950 e 1960, e as consequências do processo de reestruturação produtiva, nas décadas de 1980 e 1990. Assim, foram analisados os textos das duas leis citadas, por meio de uma análise comparativa, de caráter qualitativo, e pôde-se constatar que há uma progressiva marcha das políticas públicas de educação para uma formação para o trabalho, de cunho privatista e meritocrata, em detrimento de uma formação integral do aluno, colocando cada vez mais a educação como via possível, se não única, de mobilidade social.

Palavras-chave: educação, desenvolvimento, mobilidade social, Brasil

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 se parece sustentar, até os dias de hoje, enquanto tal.

Fato notório na história do país é a sua marca de intensa desigualdade social. Assim, não

* Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros (FIPMOC) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Brasil).

é possível discutir desenvolvimento no Brasil sem tocar nesta questão e, por consequência, nas possibilidades, ou não, de mobilidade social que o desenvolvimento pode trazer. Parte-se aqui do princípio de que, no Brasil, o crescimento económico não teve por consequência maiores possibilidades de mobilidade social e de diminuição das desigualdades sociais absurdas que testemunhamos ainda hoje.

Na década de 1960, por exemplo, momento de um modelo de desenvolvimento específico, de intenso crescimento económico e industrialização, ocorreu uma intensificação das desigualdades, o exato contrário do que fora até então proclamado e defendido.

A literatura sobre desenvolvimento económico do último quarto de século nos dá um exemplo meridiano desse papel diretor dos mitos nas ciências sociais: pelo menos noventa por cento do que aí encontramos se funda na idéia, que se dá por evidente, segundo a qual o *desenvolvimento económico*, tal como vem sendo praticado pelos países que lideraram a revolução industrial, pode ser universalizado. (Furtado, 1981: 16, itálico do autor)

Percebe-se, no entanto, 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 na direção da constante e necessária revolução dos meios de produção, e às diferentes formas de organização dessa produção. É neste trilho que a educação escolar passa a ser vista, de forma cada vez mais importante, como possibilidade de ascensão social, pela via do esforço individual, o que se crê trazer consequências graves à sociedade, como veremos à frente.

Embora demasiado óbvia, haja vista a necessidade que o sistema capitalista tem de um contínuo progresso técnico-científico (Marx e Engels 2007), pensa-se que as políticas públicas de educação refletem tal constatação. Assim, as duas leis aqui postas sob análise comparativa refletem os seus respectivos contextos históricos, principalmente no que se refere ao modelo de desenvolvimento próprio de cada uma, a saber: 1) a Lei de Diretrizes e Bases (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 & Durães, 2008).

Romanelli (1983), autora de referência na discussão sobre a história da educação brasileira, corrobora a tese de que há uma forte ligação entre a expansão do sistema de ensino e o processo de industrialização e modernização das relações sociais, confirmando a noção de que o desenvolvimento brasileiro exigiu maior qualificação, o que alavancou a expansão do sistema de ensino. Assim, para a autora, o sistema de ensino expandiu-se, no Brasil, de forma mais significativa a partir da década de 1930, defendendo que as razões para tal seriam o

intenso crescimento demográfico do período, aliado à intensificação do processo de industrialização e urbanização. Porém, a autora sustenta que tal expansão, embora tenha efetivamente ocorrido, foi, além de insuficiente em termos quantitativos, estruturalmente deficiente.

Duas são as funções, no Brasil, segundo Cunha (1985), do fenômeno que o autor chama de «liberação da educação», ou seja, da ampliação do sistema de ensino às camadas populares: as funções econômicas e as funções político-ideológicas. A primeira diz respeito às relações entre escolaridade e emprego, entre educação e mercado de trabalho ou, por outras palavras, à ideia de investimento em capital humano, argumentando que este pressupõe uma relação direta e necessária entre capacitação do trabalhador e desenvolvimento econômico, pela via do mercado de trabalho. A segunda diz do fortalecimento da díade educação-desenvolvimento, através da ideia de que não se restringe apenas ao incremento da produção, mas também que a educação escolar viria a produzir novos hábitos de consumo na população, por meio da construção de uma imagem de necessária industrialização e urbanização do país. Por outras palavras, afirma:

A imagem da escola é a de um mecanismo pelo qual os talentos inatos são transformados em habilitações cambiáveis, por sua vez, em renda, sob a forma de salário ou lucro. A sociedade aberta é aquela que permite aos indivíduos de cada qualidade/quantidade de talento atingirem o seu degrau. A sociedade brasileira, no seu estado atual, entretanto, não é ainda completamente aberta, pois há fatores que impedem a entrada (ou exigem a saída prematura) de muitos indivíduos da escola/escada antes de atingirem o «seu» degrau. (*ibidem*: 52)

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 da 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 o presente artigo demonstrar que a construção da representação da educação enquanto fator maior – se não único – de desenvolvimento e crescimento social, que ocorre no Brasil, sofre uma importante influência desse movimento constante do sistema capitalista. E, para além disso, nota-se um processo de passagem, nas últimas décadas, da ligação direta entre educação e desenvolvimento social à ideologia da ascensão social pela via individual.

A partir da crise do capitalismo avançado, a educação passa a desempenhar novo papel, sendo chamada não mais a promover o desenvolvimento econômico (conforme preconizava a teoria do capital humano), mas a aumentar as chances individuais de inserção no mercado de trabalho ou, em outros termos, a aumentar a empregabilidade dos indivíduos, num cenário em que o desemprego tecnológico parece que veio para ficar. (Castells, 1999, cit in. Lemos, Dubeux, & Pinto, 2009)

Souza (2007: 7) descreve o lugar que a educação escolar tem vindo a assumir 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 vida, as aflições de um cotidiano atormentado por exclusão social, preconceito, violência, desemprego, crise de valores, ausência de limites, etc.

Assim, a comparação do texto das leis a que se referiu, nos pontos em que se aproximam e em que se afastam, é o ponto norteador do presente texto. 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.

Metodologia

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 e intencional, a ser comparados com algo. O próprio Durkheim (1947: 37, cit. in Sartori, 1994: 34) afirmou essa ideia de forma inequívoca quando escreveu que «a sociologia comparativa não é um ramo da sociologia, é a própria sociologia na medida em que tenta explicar os factos».

Schneider e Schmitt (1998: 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 aparece 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 à comparação propriamente dita.

Assim, a metodologia de análise utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo, não havendo intenção alguma de levantar dados estatísticos, ou partir deles, para efetivar a comparação do texto das duas leis em questão. O objetivo é compará-las, e não descrever os impactos provocados ou não pela implementação de cada uma, por exemplo, mas tentar compreender como cada uma é produto e reprodutora de um contexto político e económico específico.

A educação como mecanismo de mobilidade social: o mercado como via de acesso

A década de 1960 é um exemplo mais claro desse processo, pois figura como um momento de intenso discurso modernizador e progressista por parte do Estado, onde se abrem espaços às 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. Naquele momento, a principal mudança proposta, e assumida pelo Estado, foi a passagem de uma educação tradicional, de cunho humanista e generalista, para uma educação técnica e científica. Essa proposição, como dito, já vinha a ocorrer desde o início do século XX, porém o ideário da política desenvolvimentista conferiu-lhe um novo fôlego, devido à necessidade de formação de mão de obra para a indústria nacional nascente (Souza, 2008).

Romanelli (1983: 25), oferece uma 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 de que há uma taxa de retorno individual e social àquilo que se investe na formação do tra-

balhador, tratada esta última, neste contexto, enquanto sinónimo 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: 223, cit. in Aguiar, 2008: 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.

Nota-se que a teoria do capital humano exerceu grande influência na construção de um ideário meritocrata na educação brasileira e latino-americana, como corroboram Bonal e Tarabini (2010: 21):

Si hay un terreno que ha resultado central em la formulación de las políticas de desarrollo éste ha sido sin duda el de la educación. Desde que la teoría del capital humano conceptualizara la educación como una inversión productiva con rentabilidad privada y social, las distintas variantes de las teorías del desarrollo han situado a la educación como factor central para explicar el crecimiento económico y la potencial reducción de la desigualdad.

Theodore Schultz, economista norte-americano, é um nome de referência na explanação que aqui será delineada, considerando o seu pioneirismo no campo da economia da educação. Em obra fundante dos principais termos da teoria do capital humano, Schultz (1967) argumenta, ainda no seu prefácio, em favor da necessidade premente dos estudos económicos da época em esclarecer o chamado «terceiro fator», ou seja, o que, além do capital e da força de trabalho, influiria no processo de crescimento económico de um país ou região. Para ele, a educação estaria ligada a esse terceiro fator, já que o investimento no trabalhador promoveria uma elevação da sua «produtividade económica» (p. 12). Ainda na introdução do texto, o economista afirma que:

Este (sic) ensaio se fundamenta na proposição segundo a qual as pessoas valorizam as suas capacidades, quer como produtores, quer como consumidores, pelo auto-investimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano. (...) O valor económico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como investimento. (*ibidem*: 13)

O autor pauta-se na comparação explícita entre a escola e a indústria para a explanação acerca do necessário investimento em educação e no retorno individual e social que tal inves-

timento proveria quando afirma que as «escolas podem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução» (*ibidem*: 19). Ainda na mesma página, procura dimensionar de forma mais clara sua proposição:

É verdade que a instituição educacional não possui algumas das características econômicas de uma indústria convencional. Com algumas exceções sem importância, as escolas não são organizadas e administradas para obtenção de lucro. (...) Os estudantes, ou as famílias que os mantêm, via de regra, não pagam todos os gastos acarretados pela instrução. Segundo a concepção de que a instrução eleva as futuras rendas do estudante, tal instrução possui os atributos de um investimento. (*ibidem*: 19-20)

No trecho acima, o autor deixa evidente o pressuposto econômico da teoria, segundo o qual o investimento que o trabalhador realiza em si mesmo transforma-se, necessariamente, em capital humano, já que o torna mais capacitado e qualificado para o exercício do seu trabalho, para a melhoria da sua renda e aumentaria as possibilidades de mobilidade social.

A organização do trabalho como parâmetro da legislação educacional

A organização do sistema de ensino será o principal ponto de ancoragem da comparação proposta, pois pensa-se 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 organizou o ensino brasileiro no período:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais 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 ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores (sic) 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 ginásial 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 ginásial, 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 (sic), 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. (Lei nº 4.024, 1961)

Como se pode notar, a escolarização primária abrange quatro anos, e a secundária é formada por dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. É dado um forte enfoque aos ensinos 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 deram-se no que diz respeito 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: 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 prevalecente no Brasil, desde o século XIX, e a disseminação dessa idéia 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. (*ibidem*: 255)

A ideologia nacional-desenvolvimentista baseava-se, segundo Fonseca (2005), num 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: 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 o seu atraso econômico e social. Para outros, a questão não se restringia, ou não se deveria restringir, somente a atender as 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 para a formação de profissionais liberais e para a pesquisa, o que o manteve ainda distante da 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 seqüenciais 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. (Lei nº 9.394, 1996)

Assim, uma diferença óbvia é a extensão do ensino fundamental, na LDB de 1996, outrora tratado como primário, a 11 anos, e não mais quatro anos, como na LDB de 1961. Tal extensão fundamenta-se, 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 & Durães, 2008: 27-28)

A ideologia da *globalização*, aqui entendida como *mundialização do capital* (Alves, 2003; Chesnais, 2006), não é um processo iniciado na segunda metade do século XX, mas alcança hoje o seu mais complexo ponto de desenvolvimento. Para Chesnais (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 adaptarem-se 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 adaptarem-se a ele (Aguiar & Durães, 2008).

Isso, por exemplo, não aparece na LDB de 1961, pois o momento histórico ainda é o do nacional-desenvolvimentismo, onde ainda reinava o modelo fordista/taylorista, onde os trabalhadores tinham o mínimo acesso possível ao processo de produção, e instruções mínimas eram suficientes. Por outras palavras, um ensino técnico deveras direcionado à execução de tais tarefas era suficiente.

Já na LDB de 1996, influenciada pela reestruturação das relações de produção, quando contém no seu texto a afirmação «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» (Lei nº 9.394, 1996), evidencia o caráter meritocrata da proposta de sistema de ensino no final do século XX.

Romanelli (1983: 15) descreve as reformas educacionais efetuadas na década de 1960, e que de fato já vinham a ocorrer 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 então a definição que Dourado, Oliveira e Catani (2003: 19) têm das mudanças implementadas pela LDB de 1996, cabendo esclarecer que o fazem direcionados ao ensino superior, mas pensa-se 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 *lôcus* 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: 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 polivalentes de los trabajadores.

O trabalhador, que na década de 1960 possuía quatro anos de escolarização, era considerado apto ao trabalho, pois com instruções básicas as suas funções podiam ser cumpridas sem dificuldades. A responsabilidade pela formação desse trabalhador, como evidenciado na LDB de 1961, 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 passa a ser quase que exclusiva do próprio trabalhador, devendo este tornar-se empregável. Termos como empregabilidade, empreendedorismo e qualificação ganham nuances ideológicas, passando a meritocracia a ser o principal mecanismo de inserção do trabalhador no mercado.

Um ponto em que se nota um afastamento de ambas as LDB é o concernente à privatização do ensino. Embora seja fato que a LDB de 1961 abriu espaço à formação de um sistema de ensino privado, o mesmo se deu ao nível do ensino técnico. Na LDB de 1996, onde a abertura é deveras maior, basta uma análise de cunho quantitativo para se notar tal fato. O

termo «iniciativa privada» aparece, na LDB de 1961, duas vezes, uma quando trata do ensino técnico, como dito, e outra quando trata do ensino das «crianças excepcionais» (Lei nº 4.024, 1961). Já na LDB de 1996 constam 13 aparições do termo, relacionadas com todos os níveis de educação escolar, principalmente o ensino superior (Lei nº 9.394, 1996).

Destarte, retomando Chesnais (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 qualificar-se, sempre em níveis crescentemente maiores e mais complexos. Souza 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. (2007: 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 as suas ações institucionais ao desenvolvimento pretendido ou buscado. Abre-se aqui uma brecha que, em futuras pesquisas, poderá ser mais detalhada e, por isso, justificada e explicada, pois a presente comparação transparece a atuação do Estado na regulação das relações capitalistas de produção.

Comparativamente, 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. Na verdade, o nosso principal argumento é de que tem havido, no Brasil, uma progressiva caracterização e organização do sistema educativo como unicamente de formação para o ingresso no mercado de trabalho, em detrimento de um processo formativo do ponto de vista de acesso ao conhecimento historicamente produzido, pela cultura produzida por uma sociedade, um país. Isso coaduna-se com uma construção ideológica meritocrata e conservadora, que afirma e reafirma a sociedade sobre bases liberais de organização.

Outro texto clássico, de uma rigorosidade comparativa extrema, é *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, de Engels (2000), com edição original de 1884. 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 as análises de cunho macrosocial, o que se tem tornado, nos últimos anos, quase um atraso, em termos científicos. Não se crê aqui que uma análise de cunho marxista esteja, em absoluto, fora do seu tempo, como a academia tem tentado argumentar, justificando para tanto, quase sempre, no próprio processo de contínuas mudanças do capitalismo, formas cada vez mais eficientes de impor a ideologia que lhe é própria.

Nessa mesma obra, Engels afirma, e demonstra por meio de uma análise comparativa, que a função do Estado é a de re-adequar, 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: 88).

É pois, dessa forma, que o exercício comparativo enriquece a análise da realidade educacional brasileira nos dois momentos aqui tratados. Dizer que há uma certa adequação da LDB de 1961 com os ideais desenvolvimentistas seria demasiado limitado, embora correto; mas fazê-lo tomando a LDB de 1996 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 económico, de cada um dos dois momentos históricos aqui postos sob análise, estiveram sempre respaldados pelas ações do Estado no que concerne à organização do sistema de ensino, buscando criar mais espaço à iniciativa privada, por exemplo, ou mais forte ainda, criando a ilusão de que é no esforço individual que reside a possibilidade de mobilidade social, como se todas as crianças que chegam à escola o fizessem da mesma forma. Cada criança chega à escola com uma bagagem cultural específica, tendo passado, muitas vezes, por um tortuoso caminho, carregado de privações de todas as ordens, e quer-se que estas crianças tenham o mesmo desempenho que outras que tiveram respeitados os seus direitos à saúde, à habitação, à alimentação e ao convívio familiar.

A lógica do capital parece, realmente, articular toda a organização do sistema de ensino brasileiro, pelo menos no que tange ao texto das leis aqui analisadas. O presente artigo objetivou 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 tem vindo, progressivamente, a direcionar-se para a formação para o trabalho de uma forma cada vez mais sólida. A escola tornou-se o único lugar, na

sociedade contemporânea, onde um indivíduo se pode capacitar para o trabalho. Isso porque hoje só se considera enquanto trabalho aquela relação formal entre um empregador e um empregado, nos moldes de uma relação capitalista de produção.

O fulcro central das visões apologéticas de produtividade e de trabalho produtivo resulta na idéia de que cada trabalhador é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com a sua efetiva contribuição para a sociedade. Ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde ao que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço. (Frigotto & Ciavatta, 2003: 50)

Já que tal ligação é clara, pode ainda a educação ser considerada enquanto instituição de transformação social, já que parece servir para a manutenção das desigualdades sociais? Recorre-se a Bourdieu (2008: 241), tendo esta citação justamente direcionado uma forte crítica à teoria do capital humano, na década de 1960:

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.

Trazendo a discussão para a atualidade, pode-se afirmar que apesar da relativa perda de prestígio da teoria do capital humano nas décadas que se seguiram, o processo de fortalecimento da díade educação-desenvolvimento encontra-se bastante presente através de um viés cada vez mais meritocrata e individualista que domina e estabelece a ligação entre a educação e empregabilidade no Brasil. A reestruturação produtiva capitalista, desencadeada no final da década de 1980, desempenhou um papel reforçador demasiado importante nesse processo. Assim, nota-se uma crescente retirada da responsabilidade do Estado da cena educacional, e uma correspondente ampla abertura ao sistema privado de ensino, principalmente ao nível do ensino superior (Ide & Rota Júnior, 2009).

Repensar a educação é um projeto político, mais do que nunca, e não puramente pedagógico, pensando aqui numa 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.

Correspondência: Av. Corinto Crisóstomo Freire, 600 – Hortências/402 – B. Morada do Parque, Montes Claros – MG, CEP: 39.401-365 – Brasil
E-mail: cesarota@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

- Aguiar, Fátima, & Durães, Sarah (2008). Considerações sobre a (re)organização do mundo do trabalho na sociedade capitalista. *Revista Desenvolvimento Social*, 1(1), 27-38.
- Aguiar, Letícia (2008). A política educacional catarinense na década de 60: Educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. *Revista HISTEDBR On-line*, 30, 228-247.
- Alves, Giovanni (2003). Dimensões da globalização: Uma perspectiva crítica do capitalismo global. In Gisele M. Gagliotto (Org.), *Educação pública, política e cultura: Diferentes enfoques sobre a ação educativa* (pp. 15-29). Francisco Beltrão: UNIOESTE.
- Bonal, Xavier, & Tarabini, Aina (2010). *Ser pobre en la escuela: Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño e Dávila Editores.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (2008). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Chaves, Miriam (2006). Desenvolvimentismo e pragmatismo: O ideário do MEC nos anos 1950. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 705-725.
- Chesnais, François (2006). Decifrar palavras carregadas de ideologia. In François Chesnais (Org.), *A mundialização do capital* (pp. 21-44). São Paulo: Xamã.
- Cunha, Luiz (1985). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- Dourado, Luiz F., Oliveira, João F., & Catani, Afrânio M. (Orgs.). (2003). Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In Luiz F. Dourado, João F. Oliveira, & Afrânio M. Catani (Orgs.), *Políticas e gestão da educação superior: Transformações recentes e debates atuais* (pp. 117-135). São Paulo: Xamã.
- Engels, Friedrich. (2000). *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Fonseca, Paulo Cezar (2005). *Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil*. PPGE/UFRGS, Textos para Discussão.
- Freitag, Bárbara (1986). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes.
- Frigotto, Gaudêncio, & Ciavatta, Maria (2003). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 45-60. Retirado em outubro 12, 2009, de <http://www.epsjv.fiocruz.br/beb/periodicos/mfn5080>
- Furtado, Celso (1981). *O mito do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallart, Maria Antonia (1997). La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo. *Revista Latino-americana de Estudios do Trabalho*, 3(5), 94-115.
- Ide, Maria Helena, & Júnior, César Rota (2009). Educação para o desenvolvimento: A teoria do capital humano no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. In Elton Dias Xavier & Gilmar Ribeiro Santos (Orgs.), *Desenvolvimento social em perspectiva* (pp. 125-145). Belo Horizonte: Sografe Editora.
- Lemos, Ana Heloísa, Dubeux, Veranise Jacobowski, & Pinto, Mario Couto (2009). Educação, empregabilidade e mobilidade social: Convergências e divergências. *Cadernos EBAPE.BR*, 7(2), 369-384. Retirado em março 3, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v7n2/a12v7n2.pdf>

- Little, Paul E., Berdugo, José, & Castro, Gustavo (1993). El método comparativo. In Daniel Jorge Cano (Orgs.), *El método comparativo: Debates recientes: Una bibliografía* (pp. 2-37, vol. II). Brasília: FLASCO.
- Marcassa, Luciana (2006). A origem da família, da propriedade privada e do Estado: Friedrich Engels. *Revista de Educação da Anhanguera Educacional*, 9(9), 85-90. Retirado em setembro 3, 2008, de <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/202/200>
- Marx, Karl, & Engels, Friedrich (2007). *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira (1983). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sartori, Giovanni (1994). Comparación y método comparativo. In Giovanni Sartori & Leonardo Morlino (Orgs.), *La comparación en la ciencias sociales* (pp. 29-49). Madrid: Alianza Editorial.
- Schneider, Sérgio, & Schimitt, Cláudia Job (1998). O uso do método comparativo nas ciências sociais. *Cadernos de Sociologia*, 9, 49-87.
- Schultz, Theodor W. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Souza, João Valdir (2007). *Introdução à sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, Rosa Fátima (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: Ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Legislação consultada

- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em dezembro 28, 2008, de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em dezembro 28, 2008, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>