EDUCAÇÃO, ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO E TRABALHO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA ANALOGIA ENTRE AS LDB’S DE 1961 E 1996

RESUMO: O presente trabalho visa a discutir a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº. 4.024) e de 1996 (Lei 9.394) como a educação e os sistemas educativos se relacionaram com as transformações do mundo do trabalho e do sistema capitalista. Entende-se que as leis são produções próprias de contextos históricos específicos, que no caso, remetem ao desenvolvimentismo nacional e a reestruturação produtiva, respectivamente. A análise comparando os dois textos legais encaminham para um entendimento de avanço da educação em direção aos interesses do capital desprivilegiando a formação para emancipação e para a autonomia.

Palavras-chave: LDB; Educação; Trabalho;

RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO NACIONAL E A EDUCAÇÃO

 Quando se exercita uma mirada histórica sobre as relações entre a educação e o desenvolvimento, progresso individual, com o cuidado para não propor relação anacrônica, desde o período colonial no que viria a ser o Brasil. Já se tinha um reconhecimento tanto da elite que se preparava para o ingresso nas universidades portuguesas quanto para os mais pobres que conseguiam ingressar em colégios de ordens religiosas para se formar padres ou freiras, que a educação estava atrelada a manutenção da distinção social ou a melhora da vida particular (SAVIANI, 2011). Com as devidas descontinuidades e alterações sociais, na transição dos séculos XIX e XX, agora sobre a égide do desenvolvimento da nação, recentemente proclamada, a ideia que a educação está vinculada ao progresso individual e social, se faz ressoar até os presentes dias.

 As políticas públicas educacionais se encaminham em direção a uma produção lenta de expansão dos processos educativos a camadas populares. Entretanto, tal alargamento da escolarização pode ser compreendida como uma necessidade colocada pelo sistema capitalista, nas suas diferentes nuances e transformações dos modos de produção e suas formas organizativas. Marx e Engels (2007) já haviam destacado que o sistema capitalista está em constante transformação científica e técnica e a escola, constituinte e construtora da sociedade, bem como as políticas públicas, refletem e são refletidas por tais dinâmicas e mudanças. Portanto, se enseja realizar uma análise comparativa entre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dos anos de 1961 e 1996 nos seus aspectos que se relacionam o desenvolvimento nacional e a educação. Assim, Aguiar e Durães (2008) retratam que a LDB de 1961 tem seu contexto do nacional desenvolvimentismo, presente desde a década de 1950 com auge nos anos de 1960 no cenário sociopolítico nacional e a LDB de 1996 é fruto de um contexto político-econômico neoliberal e de reestruturação produtiva, iniciada nos anos de 1970 com o seu apogeu na década de 1990.

 Tomando esse contexto, pode-se problematizar as relações entre a educação e a democracia, principalmente na matéria dos processos de expansão e da obrigatoriedade da escolarização, uma vez que Cunha (1985) retrata que não se tem uma mitigação da desigualdade fomentada pelas elites, nem garantias reais de acesso e de condições de permanência para as camadas populares nos sistemas de ensino. Assim, questiona-se com o presente texto a construção da representação da educação enquanto uma entidade redentora e única para o progresso e para o desenvolvimento, bem como as relações educacionais estabelecidas pela dinâmica impostas pelo modo de produção capitalista.

 Sobre o papel da escola e da educação no contexto da sociedade moderna, Souza (2007, p. 7) retrata que:

Tomou-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 educação é circulante nos imaginários como um bastião capaz de resolver todos os problemas sociais, entretanto em muitas das vezes, os processos educativos acabam por reproduzir as desigualdades (BOURDIEU; PASSERON, 2008) e estarem a serviço dos interesses particulares do capital. Então, far-se-á uma comparação entre as duas legislações, entendendo seus pontos de toque e de distanciamento sobre as perspectivas do trabalho e da educação. Como orientação metodológica, a inspiração seguida é a da metodologia comparativa de Émile Durkheim estudadas por Sartori (1994). Assim, segue-se o pressuposto da necessidade de fazer o exercício comparativo para a produção de conhecimentos científicos e explicação dos fatos. Nesse sentido, Schneider e Schmitt (1998, p. 49) destacam que nas Ciências Sociais a comparação se dá pela:

[...] 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.

Mas, o presente texto propõe uma comparação explícita entre os dois textos legais nos aspectos do trabalho e da educação, realizando uma reflexão lata sobre os elementos que se relacionam com a temática. Um ponto que permeia a discussão é o par dicotômico que de um lado se inscreve em uma formação propedêutica, generalista e outra direcionada ao trabalho. Little, Berdugo e Castro (1993) entendem que os dois tipos de formação se dão em função das diferentes finalidades que se entendem os processos educativos. A década de 1960 pelo seu caráter de circulação do discurso modernizador, de reformas educacionais, vão marcar uma transição de educação generalista, de cunho humanista, considerada tradicional em direção a uma educação técnica, profissionalizante. Diferentemente dos anos de 1990 que deixaram explícitos as relações da mundialização das formas de produção na lógica neoliberal. Souza (2008) destaca que um impulso para o caráter desenvolvimentista e de formação técnica era a da intensa demanda da indústria que começava seus trabalhos no Brasil. Logo, Romanelli (1983, p. 25) destaca que:

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 & 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.

Segundo Freitag (1986) é coevo a esse período a produção de conhecimentos ancorados na Teoria do Capital Humano, refletindo sobre a interseção das áreas de economia e educação. Assim, a autora retrata que se postulava medir taxas de retornos, no âmbito pessoal e profissional relativa aos valores empenhados em cada indivíduo através da educação. Para Freitag (1986) quando se pensa que esse indivíduo é o trabalho, ocorre um processo de exploração e alienação que oferece o tom das relações de produção do país naquele momento.

O TRABALHO ENQUANTO PRESENÇA NAS LDB’S

 O texto enfocará em pensar as duas legislações relacionando os componentes do trabalho com a organização do ensino. Assim, a primeira LDB do Brasil, de 1961 postula, por exemplo, os seguintes artigos:

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. 0 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.

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

§ 2ª Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativa no lº e 2ª 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 apontados nos excertos legais, o ensino primário tinha duração de 4 anos e o secundário, dividido em ginasial e colegial duravam 4 e 3 anos respectivamente. Em função da necessidade de mão-de-obra para as indústrias e as influências do capital, observa-se forte atenção ao ensino secundário e técnico, como forma de vislumbrar o desenvolvimento. Souza (2008) retrata que as alterações no ensino secundário foram mais contundentes no sentido de privilegiar a formação para o trabalho frente aos pressupostos de uma educação humanista e científica outrora praticada. Ainda sobre essa relação direta entre formação e trabalho, Souza (2008, p. 255) afirmou que:

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 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.

 Fonseca (2005) refletindo sobre as ideias que cercavam a doutrina do desenvolvimentismo nacional, identificou quatro pilastras que ofereciam sustento a ele: as correntes de ideias nacionalistas e positivistas, a defesa pela industrialização e o poder de intervenção do Estado em prol do desenvolvimento. Sobre esse período, Chaves (2006, p. 706) afirma ainda que:

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.

Tais mudanças dividiram opiniões de estudiosos. Souza (2008) analisa que enquanto uns viam com bons olhos frente as condições sociais do povo e da instituição escolar, outros entendiam que o desenvolvimento estava se figurando como um limitador, não encarando a educação como processo que pode garantir a emancipação e a autonomia. Sobre o ensino superior, em função de suas marcas históricas para a formação da elite e de profissionais liberais, continuam separadas por uma falésia da maioria da população. Sobre a LDB de 1996, destacam-se alguns pontos relativos a 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 6 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 e 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).

 É latente que em comparação com a LDB de 1961, a de 1996 expande o ensino primário, agora denominado de fundamental de 4 para 11 anos. Tal alteração pode ser problematizada em função das necessidades produtivas do capital e da reestruturação produtiva ocorrida em escala mundial. Para Aguiar e Durães (2008, p. 27-28):

Falar do mundo do trabalho tomando como referência os anos 90 do século XX e 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.

A opção do texto em tratar do processo de mundialização do capital e não de uma ideologia da globalização em si, vem amparada Alves (2003) e Chesnay (2006), haja visto que forja raízes anteriores ao século XX e se propaga de forma desigual e perversa (SANTOS, 2003). Chesnay (2006) o desenvolvimento técnico, que norteou as diretrizes das políticas públicas educacionais e propaladas como extremamente benéficas a população, foram na verdade, influenciados pelas mudanças que passavam o próprio sistema capitalista e suas formas de produção. Aguiar e Durães (2008) lembram que, se na década de 1960 as políticas se guiavam pela Teoria do Capital Humano, direcionando para a profissionalização compulsória e a responsabilização dos trabalhadores, a reestruturação produtiva iniciada na década seguinte e que alcançou seu auge nos anos 1990, coroaram todo esse processo, naturalizando o vocabulário neoliberal na educação e cobrando dos trabalhadores adesão aos ritmos de produção e as tecnologias para a inserção e permanência no mercado de trabalho. Na LDB de 1961, apesar de uma lógica de continuidade da formação precária dos trabalhadores, percebe-se que o caminho do ensino técnico era entendido através de uma visão única, para a constituição de trabalhadores que deveriam repetir e executar determinadas tarefas.

 A LDB de 1996, em função do contexto neoliberal de produção, já escamoteava a ideia de adaptação e flexibilidade para a ocupação dos postos de trabalho, imiscuindo antes uma relação ancorada entre o trabalho e a cidadania. Romanelli (1983, p. 15) destaca que a lógica do desenvolvimentismo já vinha sendo apregoada no Brasil décadas antes dos anos 1960, que representaram seu grande auge. Nas palavras da autora:

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.

 Para Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19) a LDB de 1996 prescreveu mais indicações aos outros segmentos de ensino em comparação ao ensino superior. Para os autores:

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 lócus 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.

 A partir dos apontamentos apresentados, Gallart (1997, p. 103-104) entende que houve uma relação pareada entre as mudanças pregadas pelas duas LDB’s e as transformações no sistema capitalista e nos modos de produção. Esse processo de mudança é descrito como:

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

Na década de 1960, com o primário de duração de 4 anos, o trabalhador já estava formado e habilitado ao trabalho, já que a função principal consistia em executar tarefas, mas mesmo assim, tal encargo era de responsabilidade do Estado, de acordo com a LDB de 1961. Mas, com o avanço da lógica neoliberal, a responsabilidade formativa dos trabalhadores é delegada aos próprios sujeitos e a iniciativa privada, representando um processo de descentralização das responsabilidades governamentais com os direitos sociais da população. Soma-se ao vocabulário neoliberal já impregnado nas escolas o conceito de meritocracia. Assim, Chesnay (2006) acrescenta-se que, em meio ao processo mundial de transformações das formas de produção, coube aos trabalhadores, especialmente aos mais pobres e dos países em desenvolvimento, uma responsabilidade individual em prol da empregabilidade, medida e requerida pelo capital privado. Logo, Souza (2007, p. 17) deixa explícito que:

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

 O intuito do presente texto foi propor uma análise comparativa entre os dois textos legais da LDB, de 1961 e de 1996, no que se refere aos aspectos das organizações dos sistemas educativos e suas relações com o trabalho, refletindo sobre pontos de toque e das idiossincrasias de cada momento histórico e dos arranjos das leis. O exercício proposto foi o de lançar, de forma holística, alguns pontos acerca de debates que são ressonantes ainda hoje.

 Através das análises realizadas, pode-se entender que os projetos das legislações enfocadas correspondem de forma direta aos contextos sociais, políticos e econômicos, o último especialmente demandado pelo sistema capitalista e seus modos de produção. Engels (2000) em um de seus textos célebres e que realizam um trabalho extenso que conta com uma série de elementos comparativos, destaca que no século XIX, o Estado tinha função ressaltada no controle do mercado e das regulações da produção. Retoma-se a Engels, considerando as diferenças de seu contexto de vida e de produção, em função da situação macrossocial refletindo o crescimentos das desigualdades, o distanciamento do Estado e a sobrevalorização dos interesses privados frente aos coletivos. Portanto, considerando os processos históricos que compõem e são compostos as fontes utilizadas, a discussão que entremeia o texto é sobre os entendimentos de desenvolvimento, que sob a égide dos parâmetros econômicos influenciam diretamente a organização dos sistemas educativos.

 Em função dos contextos distintos, as relações capitalistas e de produções também eram outras. Nesse sentido, as privatizações se tornavam muito mais próximas da LDB de 1996 que a de 1961, embora as suas relações com o privado já citadas. De acordo com as legislações analisadas, as lógicas dos capitais, sejam desenvolvimentistas nacionais ou neoliberais estrangeiros deixaram grandes marcas na constituição das políticas públicas para a educação. Destarte, as políticas relacionadas a formação profissional técnica são cada vez mais ventiladas e relacionadas a escola. Assim, em diálogo com Bourdieu (2008, p. 241) tendo em vista as implicações do capitalismo para com a educação, uma das indagações que podem ser feitas é se ainda, a educação pode ter um caráter transformador? Para o autor:

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 estruturas das relações de classe (...).

 Nesse contexto, cada vez mais, Paulo Freire (1987) precisa ser lembrado, pois o empreendimento de luta e mudanças pela educação é um ato político e de reflexão crítica frente ao papel da escola e das dinâmicas sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. Letícia Carneiro. A política educacional catarinense na década de 60: educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas. n.30, p.228—247. jun., 2008.

AGUIAR. F. R. s. e DURÃES. S. J. A. 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, 2008.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J -C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **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/ ListaTextolntegral.action?id=75529](http://www6.senado.gov.br/legislacao/%20ListaTextolntegral.action?id=75529), 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http:/lportaLmec.gov.br/a\_rquivos/pdf/ ldb.pdf>, 1996.

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

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

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

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

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

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

GALLART, M. A. La interación entre la sociologia de la educación y la sociologia del trabajo. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**. Ano 3, nº5, p. 94—1 15, 1997.

LITTLE, P. E.; BERDUGO. J.; CASTRO, G. El método comparativo. In: CANO, D. J. (org.) **El método comparativo**: debates recientes na bibliografia. v. II. Brasília: FIASCO Cadernos do Doutorado, 1993.

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

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

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

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

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