

*Entre a infância e a vida adulta:  
as fases da vida nas legislações educacionais em  
contexto de ditadura militar.*

Jorge Luiz Zaluski  
UNICENTRO

---

ABSTRACT

---

This text aims at reflecting on the history of juvenile population and its intersection with the history of education. We believe that through this analysis it is possible to understand the process of construction of this group and its relationships with different historical contexts. In order to do this, we will use the main educational legislation developed in Brazil until the 1970s when the country was experiencing military dictatorship.

**Keywords:** Adolescents; Education; Childhoods; Legislation.

Este texto tem como objetivo tecer reflexões sobre a história da população infantojuvenil e sua intersecção com a história da educação. Acredita-se que por meio desta análise é possível compreender o processo de construção a cerca desse grupo e suas relações com diferentes contextos históricos. Para isso, serão utilizadas as principais legislações educacionais desenvolvidas no Brasil até a década de 1970, momento em que o país vivenciava a ditadura militar.

**Palabras claves:** Adolescentes; Educação; Infâncias; Legislação.

---

## Introdução

A história da(s) infância(s) e juventude(s) brasileira, possui muitas aproximações com a história da educação. Por mais que a educação escolar não seja a única responsável no processo de formação da e sobre a população infantojuvenil, historicamente, a associação feita entre os estudos da educação com os que se referem sobre a população infantil parece ser difícil de separar. Com a emergência do acesso ao ensino escolar, anunciada principalmente no início do século XX, e, em conjunto com a realização de políticas educacionais de acesso à escolarização, desdobraram-se novas configurações sociais que contribuíram para a construção de um novo olhar sobre a população infantojuvenil.

Para a historiadora Sílvia Maria Fávero Arend, ao longo do tempo, diferentes discursos contribuíram para introduzir a noção sobre a população infantojuvenil. Dada as especificidades de cada local e contexto histórico, no caso brasileiro, esse processo obteve maior ênfase no século XX, conjunto com a formação de um modelo de Estado republicano, em fins do XIX. Para Arend, em relação à infância, “foi por meio das legislações civis, penais e das específicas que versam sobre as crianças e adolescentes que os Estados nacionais legitimaram o ideário da infância” (Arend 2015, 421). Nesse sentido, a infância passou lentamente a ser compreendida como uma fase de vida que precisa ser protegida. Sem limitar-se às marcações etária e/ou corporais, ela foi percebida como um momento de transição para a vida adulta, por isso, por representar o futuro, sua proteção oscilou entre a utilidade quando na vida adulta e a garantia de direitos no momento presente.

Em consonância com essa percepção, a implementação da configuração da família burguesa ganhou força. Foi por meio do ponto de vista jurídico expresso pelo “pátrio poder”, instituído pelo Código Civil de 1916 (Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916), que outorgou ao pai e mãe consanguínea a responsabilidade pela criação e educação de seus/as filhos/as, bem como garantiu ao homem a posição de “chefe de família”. Segundo Arend:

En este contexto histórico, la institución del instituto jurídico del *pátrio poder* poseía varias funciones. La primera estaba relacionada a la disminución de la autoridad paterna (y eventualmente, materna) en relación a los hijos e hijas que, hasta este momento histórico, era casi ilimitada. La segunda buscaba delegar a los padres, sobre todo los consanguíneos, la responsabilidad por la maternidad, enseñanza y sustento de la prole. Por fin, las personas menores de edad de Brasil eran transformadas en “hijos/as del Estado”, una vez que, desde una óptica de la gestión de la población, pasaban a ser consideradas como el futuro de la nación. Si la madre, el padre u otro pariente no cumpliera con las responsabilidades

prescritas en la ley, las autoridades judiciales podían suspender o retirar el *pátrio poder* transfiriéndolo a los representantes del Estado. Observamos, así, la ley buscando instituir prácticas y valores burgueses para los distintos grupos sociales – campesinos, pobres urbanos, inmigrantes, las clases medias, etc.– que componían la sociedad brasileña en aquel momento histórico (Arend 2018, 228).

Nesse momento, junto à concepção de que a infância deveria ser protegida, por meio do Código Civil de 1916, passava-se a projetar na sociedade brasileira um ideário relativo a família burguesa, norteado pela perspectiva da superioridade masculina, em que as relações sociais no âmbito da família deveriam apoiar-se no âmbito jurídico. Assim, a infância passou a ter a centralidade na família e foi atribuído aos pais a responsabilidade para com os/as filhos/as. Questão essa amplificada por meio do Código de Menores de 1927 (Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927), primeira legislação que amparou juridicamente a população infantojuvenil.

É importante destacar que o Código Civil de 1916 auxiliou a repensar sobre uma cultura da violência praticada contra a infância. A historiadora Esmeralda Blanco de Moura, ao investigar sobre o uso do castigo como recurso pedagógico e persuasivo para durante a infância, demonstra que a legislação pouco avançou, pois ainda legitimava-se à prática da violência dos familiares contra o público infantil, desde que correccional. Para a autora, por mais que existisse moderações na lei, “anteriormente um traço como tantos outros da legislação colonial, propensa a medidas extremas, pródiga em penas cruéis, o castigo manteve-se, no Brasil, republicano, como recurso em educação reconhecido juridicamente” (Moura 2018, 34). Com um processo em movimento, os discursos judiciários contribuíram para que gradativamente os direitos infantojuvenis fossem estendidos à compreensão de que tivessem acesso ao ensino escolar.

Nesse sentido, propõe-se neste texto pensar a infância e sua intersecção com o ensino escolar. Acredita-se que na medida que foram desenvolvidas diferentes propostas educacionais, a infância, e o estender das fases da vida até a juventude, ao mesmo tempo que foram pensadas para esses grupos contribuíram para a construção de novas concepções sobre a população infantojuvenil em cada contexto histórico. Assim, a reflexão lançada neste texto têm como objetivo investigar as principais legislações educacionais desenvolvidas no Brasil até a década de 1970. Produzidos em diferentes contextos ao longo do século XX, os documentos educacionais contribuíram para projetar diferentes expectativas à população infantojuvenil e forjar as diferentes fases da vida até a vida adulta.

## **Infâncias, adolescentes e o ensino escolar na legislação brasileira: construções das idades da vida**

Sobre a educação escolar, até a década de 1930 não existiu nenhuma legislação que viesse a atender satisfatoriamente a população infantojuvenil. Mesmo com a instauração do modelo republicado, no âmbito educacional, o país viveu toda a primeira república sob a Lei de 15 de outubro de 1827, que instaurou o ensino elementar, destinado a construção de escolas de “primeiras letras”. Nessa legislação, com exceção das marcações de gênero, não existe nenhuma atenção direcionada ao atendimento dos/as estudantes com base na diferença etária. Ou seja, tanto a infância não era motivo de preocupação, como o acesso ao ensino foi bastante limitado, principalmente em áreas distantes dos grandes centros urbanos, onde foi comum pessoas de diferentes faixas etárias estudarem na mesma sala e/ou série.

O documento, de forma explícita, indica a desigualdade de gênero reforçada por meio do ensino escolar. A legislação indica que a educação das meninas deve ser oferecida de formato diferente da dos meninos, em escolas específicas para “formar prendas domésticas” e que não tivessem acesso aos estudos das áreas da geometria, por exemplo. O artigo 12 do documento indica que, “com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia doméstica” (Brasil 1827). Como forma de reconhecimento a tal dedicação, o sucesso escolar, com base no artigo 7º do documento, poderia garantir às estudantes uma vaga como professora, posterior a exame frente a Comissão. Importante destacar que no início do século XX existiram algumas leis educacionais direcionadas ao ensino técnico, como forma de preparar mão de obra qualificada para assumir atividades profissionais nos setores industriais e de repartição pública, constituídos a partir do modelo republicano recém instaurado. Nesse conjunto de ações, o ensino destinado à população infantojuvenil carente, em condição de rua ou considerada infratora, entre elas destaca-se o patronato. Com a intensão de retirar crianças e adolescentes das ruas. (naquele momento utilizava-se a concepção de “menores de idade”) (Boeira 2012; Zanlorenzi 2017).

Esse cenário passou por um processo de mudança principalmente a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública – MES, em 1930 e da atuação de Francisco Campos que contribuiu na elaboração de decretos que promoveram a estruturação do ensino escolar até o universitário. Tinha-se, naquele momento, o interesse em ampliar o acesso ao ensino escolar. Com um conjunto de ações, a Reforma Francisco Campos auxiliou para uma nova configuração do ensino escolar brasileiro. Parte deste processo pode ser

observada na fixação de séries e distribuição dos/as estudantes com base na faixa etária.

A elaboração da Reforma Francisco Campos resulta de um longo debate com o objetivo de melhorar a qualidade e o acesso ao ensino escolar no Brasil. Em 1924, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) contribuiu para dar maior visibilidade aos problemas enfrentados na educação escolar. Contudo, a Reforma Francisco Campos não atendeu de forma satisfatória a ampliação do acesso ao ensino escolar. Com grande distinção de classe, sendo vantajoso para a população mais abastada economicamente. A insatisfação com a reforma levou ao que ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, composto por um grupo de intelectuais que questionavam sobre as desigualdades sociais do Brasil e das relações com o ensino escolar brasileiro (Romanelli 1998).

Como a criação do ensino secundário, por exemplo, a partir do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, ficou autorizado, desde que a aprovação mediante inspeção de integrantes do MES, o funcionamento do ensino secundário. Este ficou distribuído em, fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos, sendo obrigatório para quem desejasse ingressar no ensino superior. Com base no documento, o acesso ao ensino secundário só era permitido aos/as estudantes com idade mínima de 11 anos, desde que fossem aprovados/as nos Exames Admissionais destinados à seleção dos/as ingressantes.

Em seu artigo 19, o documento informou que, “Quando o estabelecimento se destina á educação de rapazes e o regimen for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 annos” (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931). Um indício de que pertencer ao gênero masculino e ter idade superior aos 13 anos o proibiria de frequentar instituições escolares sob o regime de internato, comum principalmente nos grandes centros, onde estudantes deslocavam-se para seguir os estudos por não terem acesso na localidade em que conviviam. Talvez essa proibição estivesse sustentada a uma cultura do trabalho, em que ao “aproximar-se da vida adulta” faria com que recebessem outras atribuições em que o regime de internato dificultaria a realização. Importante destacar que nesse momento já vigorava o Código de Menores de 1927, e, mesmo que ele tenha sido um instrumento jurídico para a proteção infantojuvenil, o documento contribuiu para a formação de uma visão estereotipada sustentada pela associação da ideia entre “menor” e infrator (Morelli 1996, 2018).

Com base nessa distribuição nota-se como os discursos sobre a população infantojuvenil foram tomando espaço no âmbito educacional. A separação entre os/as estudantes com base na idade remete ao entendimento de que era preciso atribuir uma atenção especial à eles/as, conforme a faixa etária em que

pertencem. Seja pelas etapas do desenvolvimento da aprendizagem ou pela tentativa de distanciar os mais novos dos mais velhos. Por meio do Decreto nº 19.890, também é possível perceber como os discursos educacionais estavam em consonância com o setor jurídico, principalmente os que versavam sobre a proteção da infância, seja por parte dos adultos ou daqueles/as que estavam ainda em um processo de saída da infância, mas que caminhavam para uma nova fase da vida em sentido à vida adulta.

Passado mais de uma década, novas propostas educacionais trouxeram alterações na configuração do ensino. Em 1942, sob a liderança de Gustavo Capanema no MES, a elaboração das Leis Orgânicas de Ensino<sup>1</sup>, ou, a Reforma Capanema, como ficou conhecido, visava tanto a reestruturação do ensino escolar como integrou a política governamental de Getúlio Vargas. A partir do Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, o ensino escolar passou a ser distribuído por ensino primário, de primeira à quarta série, e o ensino secundário dividido em duas etapas, o ginásial, com duração de quatro anos, e o “curso clássico e o curso científico”, com duração de três anos. Para ingressar no ginásial o/a estudante precisava ter no mínimo 11 anos de idade, ou completar essa idade até 30 de junho do ano letivo.

Essa proposta educacional integrou um projeto político construído durante o governo de Getúlio Vargas que tinha por objetivo a industrialização do país. O grupo político que passou a governar a nação buscava transformar a economia do país tendo por base o setor industrial. Para isso, ampliar o acesso ao ensino também endereçava à formação de futuros trabalhadores/as. Interesse que se manteve apoiado a ideais de patriotismo construído e reforçado por um conjunto de atos e prescrições pedagógicas sob discursos que projetavam o progresso.

Para o historiador Ben Cowan, a proposta de cunho desenvolvimentista de Getúlio Vargas provocou a insatisfação em parte da população por esta entender que o Brasil passava por uma desmoralização, principalmente por, naquele momento, ampliarem-se as distâncias entre as decisões da Igreja Católica sobre o ensino nas escolas. Entretanto, com aproximações e distanciamentos com apoiadores ou não do projeto de governo, as decisões tomadas foram sustentadas na tentativa de manter um equilíbrio para a realização de diferentes ações. Como indica Cowan, “Vargas cooptou o moralismo e a masculinização como motores

---

<sup>1</sup> Integram conjunto de leis da Reforma Capanema: Decreto – lei 4.73, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto – lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto – lei 4.244, de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto – lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial.

do progresso, se valeu de alianças e amizades pessoais com os líderes direitistas e católicos” (Cowan 2016, 23).

É comum nos estudos sobre a história e historiografia da educação brasileira, observações sobre patriotismo e civismo desenvolvidas nas escolas durante o governo de Getúlio Vargas. Essa reflexão não deve ser tomada apenas como uma das formas encontradas para construir a aceitação do líder político ou da construção do sentimento de pertencimento à nação. O conjunto de ações desenvolvidas naquele momento estiveram aliadas na tentativa da manutenção do governo, mas também que proporcionasse a construção (formação) de uma nova geração de pessoas sem afastar-se de valores morais compartilhados. A educação escolar tornou-se o ambiente propício para isso, principalmente para o suposto reforço da moralidade. Pode ser destacado que o debate entorno das distinções de gênero tenha sido um dos elementos mais visíveis para a estruturação do ensino escolar e a tentativa de conciliar ações pedagógicas junto à moral.

A masculinização, como força motora para o progresso da proposta governamental de Getúlio Vargas, exposta por Cowan, se refere à um conjunto de ações em que existiu o reforço da centralidade dos homens na tomada de decisões no âmbito público e privado. Na educação, de forma explícita, existiu uma organização do ensino de forma generificada. Separou estudantes meninas dos meninos não só por meio de turmas, mas também com uma proposta curricular e em escolas específicas, com o propósito em educar as meninas para a “Economia Doméstica”, com o objetivo de serem boas mães, esposas e saberem gerir o espaço doméstico. Aos estudantes meninos, em conjunto com o preparo para assumir diferentes atividades profissionais, o preparo para a guerra por meio da educação física, também praticada pelas estudantes, mas, como um aperfeiçoamento corporal como preparo para a maternidade (Zaluski 2016).

Saliento que, o processo de configuração do ensino não deve ser visto como isolado. Na medida que se encaminharam novos debates sobre a população infantojuvenil, tanto pelo viés da aquisição de direitos, sobre a atenção ao amparo e proteção, por exemplo, foram constituindo-se novas projeções sobre e para esse público. Na medida que passaram a frequentar maior tempo na escola, gradativamente, foi se constituindo a associação desse momento com a construção de mais uma fase da vida, a adolescência. A distância entre a infância com a considerada vida adulta foi ampliada. Ao ensino escolar foi atribuído a função de promover a formação dos/as adolescentes à caminho da “passagem” para vida adulta, um percurso que foi institucionalizado sobretudo através da escola.

O Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, foi o primeiro documento legislativo em nível federal, no âmbito da educação, a utilizar o termo

adolescente. Com base nessa legislação, o ensino secundário deveria “formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes”. Essa atribuição dialoga com os debates sobre a ideia de “menor infrator”, em que a adolescência deveria receber uma atenção especial para supostamente formar a moral dos/as estudantes. Em conjunto com esse preceito, o Artigo 23 do documento, sobre a educação moral e cívica, mencionava que, “Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade (Brasil 1942). Ou seja, a escolarização desse público deveria impedir um possível “desvio” de condutas aceitas socialmente e, como detentores do futuro, contribuir para a ligação de uma geração a outra sem que fossem rompidas as relações sociais instituídas tendo por base a moralidade.

Para José Carlos Libâneo, o ensino escolar desenvolvido no Brasil, a partir da década de 1930, expressa um momento de ruptura com modelos tradicionais de ensino e marca a inserção de um modelo educacional Liberal. Conforme o autor, a Pedagogia Liberal foi desenvolvida sob a ideia de que a escola tem por função preparar os estudantes para o desempenho de “papeis sociais” conforme as capacidades individuais. Nesse intuito, a defesa por parte das camadas dominantes em defender uma educação para toda a população esteve alicerçada a interesses pessoais, tanto pelo poder transformador da sociedade por meio da educação, como de que o modelo de ensino estava aliado à manutenção das desigualdades sociais provocadas pelo Capitalismo (Libâneo 1990).

As concepções pedagógicas da Pedagogia Liberal, ou Escola Nova, teve o filósofo norte-americano John Dewey, como um de seus principais percursores. Aliado aos estudos da Psicologia, em especial às etapas do desenvolvimento cognitivo, propunha que o ensino fosse pautado em uma metodologia ativa, em que os/as estudantes fossem estimulados a experimentarem e que pensassem por si. Com base na posição de Dewey, a experiência desenvolvida por meio de trabalhos manuais proporcionaria o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional e auxiliaria no desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes. Anísio Teixeira, aluno de Dewey, foi um dos principais precursores dos ideais da Escola Nova no Brasil.

Ao estabelecer comparações entre o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 com as concepções pedagógicas desenvolvidas pela Escola Nova, entendo que as prescrições para o ensino escolar estiveram alicerçadas sobre o preceito de uma adolescência em movimento para a vida adulta. Por mais que o modelo educacional proporcionasse a autonomia no desenvolvimento da aprendizagem, esteve sustentada no interesse em garantir a boa conduta dos/as estudantes, principalmente, aliada à tentativa da manutenção/reconfiguração das desigualdades de gênero instituídas socialmente. Nesse sentido, a percepção

sobre as fases da vida, principalmente em relação à adolescência, foi sustentada pela ideia de que estes deveriam receber uma educação escolar que auxiliasse na manutenção de valores sociais, mas, acima de tudo, garantir que, por meio do ensino, pudessem ter uma ocupação profissional. Ou seja, era também uma forma de combater a “vadiagem” infantojuvenil prescrita como infração no “Código de Menores de 1927”.

Adentrar na adolescência, com base na distinção etária, não era garantia em ter acesso ao ensino escolar. Apenas com o Decreto-lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946, é que ficou instituída a obrigatoriedade do ensino para a população infantil com idade entre os sete e aos doze anos, mas esteve restrito ao ensino primário. Em seu artigo de número 41, o documento indica que, “O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares” (Decreto-lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946). Parte dos reflexos desse decreto-lei pode ser observado na ampliação do acesso das estudantes meninas ao ensino escolar. Por serem meninas, e por até então não terem a obrigatoriedade de frequentar à escola, o acesso às instituições de ensino estiveram muito restritas. Com a obrigação estendida por forma de lei, garantiu que frequentassem a escola mais cedo. Ou seja, a infância passou a ser compreendida como detentora de direitos, aos menos no que correspondia ao acesso ao ensino escolar. Diferente do público adolescente, pois, mesmo que existisse uma cobrança direcionada à formação moral e para ocupação, naquele momento, não haviam conquistado o ensino escolar como direito. Assim, tentava-se ampliar as “distâncias” entre a infância à vida adulta, mas havia “obstáculos” que dificultavam o acesso dos/as adolescentes ao ensino.

Na medida que se desenhava novas percepções sobre o universo infantojuvenil, os documentos nacionais que legislaram sobre o ensino, demonstram a tentativa do Brasil em proporcionar um ensino escolar conectado aos contextos socioeconômicos de sua época. A partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 1959, população infantojuvenil paulatinamente começa a constituir-se como sujeito de direitos. Este processo reverberou lentamente também no acesso ao ensino escolar.

No Brasil, no início da década de 1960, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi promulgada durante o governo de João Goulart. Essa legislação resultou de um longo processo de discussão, iniciado ainda na década de 1940, com o intuito de ampliar o acesso ao ensino e atender de forma satisfatória a população pobre. Com um viés democrático, propunha que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. A partir dessa nova lei foram substituídas as Leis

Orgânicas de Ensino<sup>2</sup>, e fez com que o ensino secundário fosse reestruturado, mas mantiveram-se as legislações destinadas para a formação em específico dos cursos industrial, comercial, normal e agrícola. Contudo, foi a primeira legislação a unificar o atendimento ao ensino do ensino à educação infantil até o universitário.

Com base na Lei nº. 4.024/1961, o ensino escolar foi dividido em “Educação Pré-Primária, destinada “aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”, o “Ensino Primário”, de 1ª a 4ª série a partir dos sete anos de idade, e o “Ensino Médio”, para “à formação do adolescente”. Essa etapa correspondia ao “ciclo ginásial”, com “duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo”. Mais uma vez, a idade da vida foi estendida e associado ao ensino escolar.

Ainda em relação às modificações, a Lei nº. 4.024/1961 extinguiu a obrigatoriedade do ensino militar nas escolas e a separação dos estudantes tendo em vista o sexo da pessoa. Sendo assim, ao menos na letra da lei, estudantes de todo o país deveriam receber a educação escolar com base em uma mesma proposta curricular. O prescrito na lei contribuiria para que as turmas passassem a ser compostas de forma mista. Contudo, o mesmo documento apresenta indícios de algumas continuidades. Segundo a legislação, o ensino primário poderia ser estendido por mais dois anos, com o objetivo de fornecer aos estudantes a possibilidade de irem “iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL 1961).

A implementação da Lei nº. 4.024/1961 contou com o financiamento da agência norte-americana *United States Agency for International Development* (USAID), que, posterior ao golpe de Estado, em 1964, intensificou suas relações com o Brasil. Nesse processo, foi contratado uma equipe técnica para formar a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) junto ao Ministério da Educação (ME). Com o avançar da ditadura militar, novas decisões legislações foram promulgadas para o ensino. Contudo, a passagem do Estado democrático para a forma autoritária trouxe outras configurações. O ensino escolar e a população infantojuvenil ganharam novas conotações, e, associados ao projeto de governo militar, serviram de sustento para que fossem colocadas em prática novas propostas educacionais.

O historiador Rodrigo Patto Sá Motta, ao apresentar considerações sobre o ensino durante as décadas de 1960-1970, refere-se a duas questões fundamentais para compreender o cenário relativo ao ensino naquele período. Ainda na década de 1960, tivemos a instituição de duas legislações que foram decisivas para se

---

<sup>2</sup> Substituiu o Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos, e o Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional.

desenhar uma nova projeção sobre e para o ensino da população infantojuvenil. O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, tornou obrigatório o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), do ensino primário até o superior. Essa disciplina possuía um caráter ideológico, sustentado pelo nacionalismo, a fim de combater tudo o que fosse considerado como subversivo. A outra legislação foi a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como a Reforma Universitária. Por um lado, a reforma contribuiu para a modernização da infraestrutura das universidades, por outro, abriu espaço para a estruturação do ensino superior privado, o que pouco contribuiu para o ingresso e manutenção de um maior número dos/as estudantes (Motta 2014).

A historiografia sobre o tema, (Cunha 2014) (Libâneo, 1990) (Motta 2014), aponta que na década de 1960, a entrada no ensino superior era muito discrepante em comparação com o número de concluintes do ensino médio. Essa distância foi ampliada com a Reforma Universitária, e contribuiu para fomentar as manifestações contrárias ao governo militar.

Em meio a esse cenário de insatisfações, foi promulgada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei 5.692/1971), que alterou drasticamente o ensino brasileiro. Da autonomia para a elaboração curricular e demais avanços alcançados a partir da Lei nº. 4.024/1961, o cenário educacional passou para a obrigatoriedade em desenvolver um ensino profissional. Ou seja, a população infantojuvenil passaria a receber uma educação direcionada para o mercado de trabalho.

De acordo com a Lei nº 5.692/1971, o ensino escolar ficou dividido da seguinte forma: ensino fundamental de primeiro grau, distribuído entre o primário de 1ª a 4ª série, e sua continuidade de 5ª a 8ª série; e o ensino de segundo grau, constituído por três anos de ensino. Nessa nova organização, junto da exclusão dos Exames de Admissão, o ensino primário não realizaria uma formação para o trabalho. Atribuiu-se, todavia, a responsabilidade dos/as professores realizarem “sondagem de aptidão” durante a 5ª a 8ª séries, para identificar os supostos interesses profissionais dos/as estudantes. A partir destes resultados seriam ofertadas disciplinas compatíveis com os “interesses profissionais” dos estudantes. A continuidade dos estudos, no ensino médio, ficou restrito à formação técnica, por meio de cursos profissionalizantes de distintas áreas de atuação profissional.

Conforme enunciado na Lei nº 5.692/1971, o currículo escolar para o ensino de 5ª a 8ª séries, deveria ser composto por dois grandes grupos de disciplinas. No primeiro, as disciplinas de cunho obrigatório de formação geral, e, no segundo, diante da obrigatoriedade do ensino profissional, seriam pautadas nos interesses de cada localidade diante da apresentação prévia e aceite da secretária da educação de cada estado da federação. Essa proposta foi utilizada

como uma forma de melhor atender as especificidades de cada localidade, com a intenção de reforçar o sentido da população receber um ensino escolar condizente com a especificidade do mercado de trabalho.

Para Libâneo, essa concepção de ensino foi pautada no tecnicismo, uma vertente pedagógica que ganhou força durante a ditadura militar, que buscava modelar os/as estudantes por meio de habilidades e conhecimentos vistos como úteis e necessários para o pleno desenvolvimento do sistema capitalista. O ensino tecnicista foi influenciado pelos estudos do behaviorismo, linha da Psicologia desenvolvida pelo psicólogo Burrhus Frederic Skinner. Skinner compreendia a aprendizagem como um processo que seria desenvolvido por meio do desempenho, e que a “modelagem” dos/as estudantes deveriam ser feita por meio do reforço repetitivo. Conforme Libâneo, para que o ensino funcionasse deveriam serem criadas condições para proporcionar a aprendizagem, pois, nessa concepção, “o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforço das respostas que se quer obter” (Libâneo 1990, 31).

A Escola Tecnicista, alicerçada sobre a teoria do capital humano, desenvolvidas pelo economista Theodore William Schultz, tinha como objetivo desenvolver na escola a mesma lógica da empresa, como forma de tornar o ensino mais eficaz e produtivo. Os conteúdos deveriam ser organizados fora da escola, o/a professor/a serviria como um elo entre o saber científico e o/a estudante, compreendido como passivo no processo de aprendizagem. Com fins instrucionais, a reflexão e/ou debate eram vistos como desnecessários, pois a aprendizagem deveria servir para ordenar sequencialmente a instrução pretendida (Aranha 1996).

Em relação a população infantojuvenil, por meio da Lei nº 5.692/1971, foi estendida a obrigatoriedade de frequentarem o ensino escolar, que passou de 12 para 14 anos, mas apenas para o cumprimento do ensino fundamental. O mesmo documento também propunha que o ensino de 1º grau deveria proporcionar a “formação da criança e do pré-adolescente”, e, o “2º grau destina-se à formação integral do adolescente”. Ou seja, junto à ampliação do tempo escolar buscava-se implementar uma nova concepção socioetária acerca da população infantojuvenil. Ou seja, a população infantojuvenil teria o seu “percurso” da infância até a vida adulta prolongado com o aparecimento de mais uma fase da vida, a pré-adolescência. Assim, tendo em vista os debates da Psicologia, sobre o desenvolvimento cognitivo e sensório-motor, presentes na Lei nº 5.692/1971, o “percurso” institucionalizado da infância até à adolescência deveria garantir a “qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL 1971).

No Brasil, no início de 1970, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), 32% da população do país possuía entre 05 e 19

anos. Desse número, 19.693.089 pessoas tinham entre 07 e 14 anos de idade e passaram a ter o ensino escolar como obrigatório. De acordo com a Lei nº 5.692/1971, o ensino escolar deveria proporcionar que o/a estudante galgasse a cidadania. Contudo, os discursos no campo da Educação direcionados para a população infantojuvenil, durante a ditadura militar, ora pendiam para aquisição de direitos sociais, ora para o controle e combate da considerada subversão. Para compreender melhor sobre esses enunciados cabe refletir os impactos da atribuição de uma educação para o preparo da cidadania conforme se demonstra a seguir.

### **Adolescentes e o futuro que está por vir: a cidadania como horizonte de expectativa através da EMC e OSPB**

A cientista política, Mara Tereza Aina Sadek, indica que, “o processo de incorporação de direitos estabelece o rol de componentes que definirão a igualdade, produzindo consequências no cotidiano” (Sadek 2012, 32). Assim, a ampliação da obrigatoriedade do ensino escolar, mesmo que ainda não gratuito e obrigatório para todos/as, de uma forma muito lenta, proporcionaria a abertura para um processo de construção de igualdade social. Para a autora, o ensino escolar, “têm por objetivo um padrão mínimo de igualdade no que se refere ao usufruto dos bens coletivos” (SADEK, 2012, p. 33). Ou seja, por meio do ensino escolar a trajetória de adolescentes e jovens adquirem novos rumos que seriam possivelmente impossíveis de serem experienciadas.

Com base na Lei nº 5.692/1971, a possibilidade do usufruto da cidadania está entre essas experiências. Se assim é, em relação ao ensino escolar, quais os limites dos direitos de parte da população infantojuvenil, conquistados até a década de 1970? De que forma, com base na Lei nº 5.692/1971, o enunciado dessa legislação reforça formas de exclusões de direitos, para a população infantojuvenil?

Por mais que contraditório seja, em meio ao autoritarismo característico das ações dos governantes da ditadura militar, a ampliação do acesso ao ensino garantiria que um número maior de pessoas pudesse frequentar os bancos escolares. Todavia frequentar o ensino escolar enquanto adolescente não era garantia de ser percebido/entendido como cidadão. Em seu artigo primeiro a Lei nº 5.692/1971 afirmava o seguinte:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil 1971).

O documento, inferia que os/as estudantes possuíam “potencialidades” naturais, e cabia ao ensino escolar desenvolvê-las “como elemento de auto-realização”. Logo, “qualificar para o trabalho” e preparar “para o exercício consciente da cidadania”, apontadas como prioridades para fins educacionais, possuíam estreitas relações um com o outro. Como complementares, ambos os objetivos necessitaram de um redirecionamento curricular que possibilitasse o cumprimento dos mesmos. Nesse sentido, o dever da escola em cumprir a “auto-realização” dos/as estudantes, extrapolou a finalidade do conhecimento científico de cada disciplina, tendo em seu horizonte as subjetividades dos/as estudantes para garantir uma “potência” propícia ao trabalho e aos valores da sociedade civil.

Visando alcançar os referidos objetivos duas concepções do campo do político deram “sustentação” ao artigo primeiro da Lei nº 5.692/1971. A primeira concepção entende que a cidadania é um processo que está alicerçado no devir. Ou seja, a cidadania contempla um horizonte de expectativas coletivo que só poderia ser galgada por meio do ensino escolar. A segunda concepção entende, por sua vez, que o exercício da cidadania poderia ocorrer em regimes de governo não democráticos. Ambas as concepções foram utilizadas pelos governantes brasileiros na década de 1970 para não outorgar direitos, bem como para legitimar a continuidade e/ou construir novas formas de exclusões sociais.

Como indicam André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz, cabe lembrar que a cidadania não é um conceito estável. Sua formulação passa por transformações e varia conforme o projeto político adotado em cada Estado-Nação em diferentes contextos, sendo necessário também a ação dos sujeitos no meio em que vivem. Para os autores, “cidadania envolve modos de identificação intersubjetiva entre as pessoas e sentimentos de pertencimento criados coletivamente em inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas” (Botelho; Schwarcz 2012, 11).

Durante as décadas de 1960 e de 1970, ocorreram importantes discussões nacionais e internacionais na busca por uma maior garantia de direitos para a população infantojuvenil, (Arend 2015) (Miranda 2018) (Cosse 2018). Com as definições do que é pertencer à infância ou adolescência ainda “em trânsito”, essas questões reverberaram de alguma forma na construção da legislação educacional brasileira do período, principalmente pela tentativa de seguir as prescrições da Constituição de 1967.

A educação escolar foi apresentada como um direito de todos/as no referido discurso jurídico. A Lei nº 5.692/1971, que foi implementada para a educação escolar brasileira, preconizava a universalização do ensino sob um discurso pautado na liberdade. Ou seja, os/as estudantes receberiam uma

educação escolar para atender, pelo menos em tese, os interesses particulares. O documento apoiou-se em princípios do Liberalismo, em que os “ideais de liberdade” correspondem aos direitos civis considerados inalienáveis. Entretanto, em um período ditatorial, o Estado brasileiro poderia se isentar de garantir a efetivação desses direitos.

Em relação ao ensino escolar, a considerada adolescência ainda não havia conquistado direitos plenos. A partir da extensão da obrigatoriedade do ensino de 1º grau até os 14 anos, passaram a ser considerados “pré-adolescentes”, aqueles/as que não conseguissem concluir a 8 série até essa idade. Sendo assim os/as referidos “pré-adolescentes” não teriam o direito garantido por lei a uma vaga na escola, pois o estado brasileiro garantia até aquele momento matrícula até os 12 anos de idade. O mesmo ocorreria em relação aos/as considerados/as adolescentes que já haviam ingressado no ensino médio, pois estes também não possuíam sua vaga garantida.

Entende-se que os conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) procuravam garantir a auto-realização, como também contribuía para firmar a ideia de que o cidadão/ã poderia ser produzido na escola. A obrigatoriedade da disciplina EMC, de constar nos currículos das escolas do Brasil, foi a única ação no campo do ensino desenvolvida exclusivamente pelos setores militares.<sup>3</sup> O Parecer nº. 94, de 04 de fevereiro de 1971, emitido pelo Conselho Federal de Educação, foi o documento elaborado para prescrever os objetivos, metodologias e demais prescrições sobre a EMC. Por anteceder a reforma educacional, posterior a promulgação, a Lei nº. 5.692/1971 reafirmou a necessidade de seguir os preceitos do Parecer nº. 94. Nesse documento, foi elencado minuciosamente quais os objetivos do ensino escolar com base na distribuição das modalidades e as respectivas “faixas etárias”. Por representar um discurso autorizado compreendendo que este contribuiu noção de infância e adolescência sustentou a elaboração da Lei 5.692/1971. Conforme o parecer, deveria ser atingido, por meio do:

---

<sup>3</sup> No Estado Novo, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, estabeleceu por meio do Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, a obrigatoriedade da disciplina “Educação Cívica, Moral e Física da Infância e da Juventude”. A Organização Social e Política Brasileira (OSP), foi criada durante o governo de João Goulart, sob proposta apresentada no Conselho Federal de Educação, de 24 de abril de 1962, destinada ao ensino ginásial. Essa disciplina tinha por finalidade apresentar para os/as estudantes o conhecimento sobre o Estado, direitos e deveres do cidadão, concepções sobre democracia, dentre outros. A partir do golpe ditatorial, quando a EMC, o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, a tornou obrigatória. Já a OSP, foi reformulada e mantida como disciplina obrigatória no ensino de segundo grau. Com a reformulação seu objetivo passou a ensinar sobre a importância do Estado, obediência a regras dentre outros temas que pudesse legitimar o autoritarismo promovido pelo governo (Martins 2014).

Programa para o ensino Primário [...]

- **ampliação do horizonte social da criança**, fixando a sua posição como membro de um grupo maior;
- Oportunidade de **exercitar suas habilidades, hábitos e atitudes necessárias ao seu futuro papel de cidadão.**

Enfoque: Escola – suas relações com a comunidade. [...]

Programa para o Ensino Ginásial [...]

- **preparo do cidadão para a obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade.**
- estímulo e desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias a uma **vivência democrática** (BRASIL 1971, grifo do autor).

A distribuição dos objetivos da EMC sinaliza como as marcações da idade sobre infância e adolescência foram utilizados para a prescrição dos encaminhamentos teórico metodológicos para seguir a referida disciplina. Mas, por ter sido reforçado, na Lei 5.692/1971, que o Parecer nº. 94 precisava ser visto como um guia educacional para o atendimento da nova legislação, ambos serviram como um instrumento para legitimar as ações pedagógicas que institucionalizariam o caminhar da população infantojuvenil para a suposta obtenção da cidadania.

Sob a proposição da “ampliação do horizonte social da criança”, e da indicativa da necessidade do “preparo do cidadão para a obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade”. Essa divisão contribui para legitimar a concepção da vida adulta como o ápice do social, e, ao mesmo tempo para reforçar que, nessa transição das etapas da vida, a escola foi encarregada na difusão de valores morais sobre o trabalho e a obediência aos ditames do Estado ditatorial. De maneira institucionalizada e autorizada, o ensino escolar agiria na subjetividade dos/as estudantes para “formar o futuro da nação” condizente com os valores expostos pelos militares, e que, aparentemente seria apresentado aos/as estudantes como escolhas. Contudo, constantemente a relação entre, trabalho, vida adulta e cidadania era associada como sinônimo de sucesso.

O cientista político Luís Felipe Miguel, ao propor perceber como as ações políticas interferem na “formação das preferências”, indica que a ideia de autonomia faz com que as pessoas acreditem que tomam decisões a partir de seus próprios interesses. Contudo, conforme o autor, a autonomia, diz respeito ao resultado da interação das pessoas no meio em que vivem conforme o que foi

disponibilizado à elas. Nessa interação, o Estado age como mediador na formação das pessoas, que segundo Miguel, atua com um “paternalismo coercitivo”, com a imposição de valores e a limitação de condições. Logo, “a autonomia é constrangida sobretudo pelas relações de dominação, que operam tanto sobre as possibilidades de comportamento efetivo quanto sobre os processos de formação das preferências” (Miguel 2015, 602). Ou seja, as condições de futuro endereçadas aos/as estudantes, esteve condicionada ao percurso escolar e ao cumprimento das obrigações que lhes foram apresentadas, em que a ideia de cidadania pautada no trabalho e respeito às leis eram de fundamental importância nessa proposta educacional.

Desse modo, as expectativas construídas para o futuro dos/as estudantes, esteve envolta de uma posição meritocrática, pois presumiu a existência de uma responsabilidade moral frente ao sucesso individual. Com uma negação da existência da ditadura, poderiam exercer a cidadania forjada pelo Estado ditatorial. Não obter o “sucesso” escolar mediante a inconclusão dos estudos contribuía sobremaneira para as diferentes exclusões sociais seja no campo do político e do econômico.<sup>4</sup> Diante desse quadro, cabe refletir como as marcações da idade, em conjunto com a compreensão sobre a infância e adolescência, que tendiam ora para a exclusão ora para inclusão, foram utilizadas pela Lei 5.692/1971.

### **O ensino escolar a infância até a adolescência: intersecções entre classe e idade.**

Como visto, gradativamente, ao longo do tempo foi configurando-se as definições sobre a infância e adolescência. Levar em consideração essas marcações para a elaboração das legislações escolares contribuiu para direcionar o ensino que cada grupo deveria receber, quando, em conjunto, as definições de gênero agiram ou foram utilizadas para delimitar o percurso educacional de cada um. Nessa trajetória, durante o século XX, a atenção às fases da vida, cada vez mais fez-se presente os debates em conjunto com a psicologia da aprendizagem.

Para Mirian Jorge Warde, no Brasil, os estudos da psicologia da aprendizagem adentraram os espaços educacionais em conjunto com o legislativo, com o objetivo de resolver problemas de ensino, principalmente sobre os índices de reprovação. Para a autora, “foi sob o impacto dos problemas de ensino-aprendizagem que a psicologia foi obrigada a prestar atenção à fase primeira do desenvolvimento humano” (Warde 2011, 325). Que, como resposta à

---

<sup>4</sup> Entre os direitos políticos destaca-se o de votar e ser votado. No Brasil, desde antes da república, através da Lei Saraiva, o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, proibia as pessoas sem instrução escolar pudessem votar. Foi apenas por meio da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, que as pessoas não “alfabetizadas” puderam votar.

esses e outros problemas, foram criados “jardins de infância” e escolas com a finalidade de amparar a infância, bem como proporcionar um ensino escolar condizente com as diferenças na idade e as expectativas construídas para a vida adulta.

Sob influência dos discursos pedagógico, psicólogo e jurídico, a Lei 5.692/1971, instituía um modelo de ensino pautado nas diferenças etárias associadas ao desenvolvimento da aprendizagem. Conforme essa lei;

**Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.**

**Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.**

**Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.**

**§ 1º As normas de cada sistema disporão sôbre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.**

**§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.**

**Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.**

**Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a freqüência dos alunos (Brasil 1971 grifo do autor).**

Desse modo, a atenção ao ensino escolar, desde a primeira infância, foi tomando espaço nas legislações educacionais. Se, no início o intuito do ensino nos jardins de infância estava destinadas aos/as filhos/a da população abastada, gradativamente, passou a integrar um direito conquistado que oscilava entre o acesso ao atendimento especializado e/ou um espaço para acolhimento de crianças para as mães poderem trabalhar.

Na, Lei 4.024/1961, por exemplo, o artigo 30, indicou que se tornou obrigatório que o trabalhador, caso fosse pai, apresentasse comprovação de matrícula escolar de seus/as filhos/. Conforme o documento,

**Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou emprêsa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula**

**desta**, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar (Brasil 1961. grifo do autor).

Assim, com essa obrigação, garantiria tanto o acesso da população infantojuvenil ao ensino escolar, o que de certo modo contribuiria para afastar esse público do exercício de atividades laborais, como sustentava o ponto de vista jurídico pelo “pátrio poder”. A Lei 5.692/1971 manteve o artigo da legislação anterior.

Por meio do ensino obrigatório com “duração de oito anos letivos”, a legislação estipulou até quando competia ao Estado a responsabilidade para com o público em “idade escolar”. Ao classificar quem deveria frequentar o ensino escolar, no Artigo 20º, a Lei 5.692/1971, informou que cabia aos “municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. Tinha-se então um acordo firmado entre os poderes Federal e municipal visando o processo de gerir a população infantojuvenil em relação a esse tema.

Com base na distribuição etária, em relação ao ensino para a população infantil menor de 07 anos, a partir da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), instituída em 1943 durante o governo de Getúlio Vargas, demonstra uma possível tentativa dos governantes brasileiros passaram a se preocupar com a primeira infância. Nesse processo, são nítidas as marcações de gênero, classe social e idade, pois a prioridade das “creches” e/ou “maternidades”, tiveram como objetivo garantir a continuidade do trabalho produtivo fora do espaço doméstico realizado pelas mulheres que tinham filhos/as e que não se encontravam em “idade escolar”.

Na Lei 5.692/1971, é feita menção a esse processo que demandaria do Estado brasileiro, no período, massivos investimentos na área da educação. Todavia, a legislação não aponta que as matrículas para a primeira infância como obrigatórias. As famílias então que tinham condições econômicas para pagar a mensalidade de um “jardim de infância” possibilitavam que seus filhos e filhas ingressassem na 1º série com um maior cabedal de conhecimentos.

Esse quadro começou a alterar-se ao longo da década de 1970, em função dos debates internacionais sobre “os direitos da criança”, tal como, os promovidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e das reivindicações do movimento feminista, tal como, o “Movimento de Luta por Creches”, em 1979.

Para Moysés Kuhlmann Junior, nesse processo, “as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança” (Kuhlmann Junior 2000, 12). Tendo em vista esse cenário compreendo que os meninos e meninas com idade inferior aos sete

anos tiveram na mencionada legislação o reconhecimento como pertencente a um grupo social que ainda estava em processo de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Mas, esse mesmo discurso possivelmente fez os legisladores (conjuntamente com argumentos de cunho econômicos) recuarem quanto a garantia do direito a educação.

Ao analisar a Lei 5.692/1971, é notável que a distribuição do ensino escolar esteve apoiada aos estudos da Psicologia da Educação, principalmente na tentativa de oportunizar um ensino condizente para atender a distinção entre “criança, pré-adolescente e adolescente”, como por ter levado em consideração essa distribuição para direcionar os encaminhamentos para cada fase. Sem se limitar apenas a distinções com base na diferença etária, essa distribuição demonstra todo um conjunto de tratamento diverso sobre as diferentes fases da vida, mas que, acima de tudo, cada grupo deveria receber a educação escolar com base nas diferenças, fossem elas corporais – desenvolvimento – mas que estivessem sustentadas às expectativas construídas a cada uma delas. Nesse sentido, a adesão de uma nova fase da vida, no âmbito legislativo, expressa tanto a compreensão de que esse grupo, dos 12 aos 14 anos, mesmo com um ensino direcionado para a “sondagem de aptidões”, passaram a ter direito ao ensino escolar, como agiria para tardar a entrada no mercado de trabalho e aumentar a dependência econômica dos/as estudantes. Contudo, esse preceito continuaria distante da população pobre, em que era comum, crianças trabalharem, desde a tenra idade.

Entendo, através da Lei 5.692/1971, que a infância correspondia ao período dos quatro anos iniciais destinados para o cumprimento do ensino primário. Já o “pré-adolescente”, era o menino ou menina que aos 11 anos ingressaria na segunda etapa do ensino escolar, ou seja, 5º, 6º, 7º e 8º séries. Nessa classificação o pré-adolescente foi caracterizado como aquele/a que “escapou” da infância e já possuía determinado desenvolvimento cognitivo. Os discursos proferidos no âmbito jurídico estendiam então a garantia de direitos para um público que estava na passagem para a “adolescência”.

Em relação ao “adolescente”, a Lei 5.692/1971, determinava que o ensino escolar seria obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos. Segundo a legislação, diante dessa delimitação etária quando a pessoa “chegava na adolescência” não teria mais a obrigação em frequentar a escola. Por outro lado, os representantes do Estado brasileiro não precisavam subvencionar em termos econômicos o ensino escolar da população de mais de 14 anos que possivelmente ingressaria no ensino médio. A subvenção ao ensino médio aconteceria somente nos casos dos/as estudantes que “provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas” (Brasil 1971). Passava-se então a repassar recursos

financeiros para as escolas privadas. Pontos que que contribuíram para o investimento e ampliação do setor privado.

Mesmo que muitas instituições escolares privadas tenham se beneficiado com esse repasse financeiro público, ao longo da década, a exigência da oferta do ensino de caráter técnico forçou o investimento em laboratórios e equipamentos que possuíam um custo alto (Motta 2014).

Com base na Lei 5.692/1971, o fato do/a discente de ambos os sexos não ter desempenho escolar satisfatório e levasse a sua reprovação no ano letivo, foi utilizado como um argumento, prescrito na lei, para recusar aos/as estudantes o direito ao ensino escolar gratuito no que tange ao ensino médio. Importante lembrar que, o modelo tecnicista, entre suas recomendações metodológicas, visava a “modelagem” dos/as estudantes por meio da repetição de exercícios. Chegar aos 14 anos e estar no ensino fundamental coma possibilidade de não o concluir, tornar-se um agravante para afastar os/as estudantes da escola e aproximá-los do mundo do trabalho. Dada as circunstâncias da valorização do percurso escolar, não teriam concluído o ensino nem recebido a “qualificação profissional”. Ou seja, como um direito limitado, estar no período compreendido como “pré-adolescência” proporcionaria maiores chances em frequentar os bancos escolares.

A atenção à formação do/a adolescente, esteve restrita ao Capítulo III, referente ao ensino de 2º grau, informou o seguinte:

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à **formação integral do adolescente**.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de **2º grau terá três ou quatro séries anuais**, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de **trabalho escolar efetivo**, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, **os sistemas de ensino poderão admitir** que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em **dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau**.

Art. 23. Observado o que sôbre o assunto conste da legislação própria:

- a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, **habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior**;
- b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, **ser aproveitados em curso superior** da mesma área ou de áreas afins (Brasil 1971, grifo do autor).

Objetivando a “formação integral do adolescente”, a Lei 5.692/1971, reforçava que nesse período da vida, os/as estudantes deveriam receber uma

educação escolar propícia para desempenhar de forma satisfatória as relações sociais no âmbito da família (ser dona de casa, ser provedor, etc) e no ambiente de trabalho. Concluir o ensino médio significava então para as pessoas a possibilidade de ingresso na fase adulta, e acima de tudo, estarem aptos/as para experimentar a cidadania.

Em função do ensino de caráter técnico ser compulsório nas séries do ensino médio, a “qualificação profissional” foi apresentada como a única alternativa para as pessoas. De acordo com a Lei 5.692/1971, ao sair da “pré-adolescência”, os/as estudantes de ambos os sexos deveriam começar a galgar uma profissão, seja para trabalhar em diferentes ramos, principalmente os criados em função da modernização na década de 1970, como também para integrarem um mercado consumidor. É importante frisar que a CLT permitia o considerado trabalho infantojuvenil a partir dos 14 anos de idade, na condição de aprendiz.

Por outro lado, ao mesmo tempo que o enunciado da Lei 5.692/1971, informava sobre qual “adolescência” era almejada pelo Estado brasileiro no período, sendo ela motivo de intervenção, a legislação também contribuiu para sustentar as concepções sobre qual “adolescência” era indesejada. Nessa época, dois discursos de forma concomitante balizavam as concepções de uma adolescência não almejada. O primeiro, da adolescência considerada como subversiva no campo da atuação política (estudantes Comunistas, Socialistas, Feministas, etc). O segundo era baseado no ideário do “menor como infrator”, cuja a situação de vulnerabilidade social proporcionaria a entrada do público infantojuvenil no crime. Em ambos os casos, diante de uma expectativa de futuro, o Estado brasileiro, buscou “administrar” a formação educacional dos/as adolescentes. Uma governabilidade da população arraigada em valores morais, sustentada pelos ditames da ditadura.

Nesse prognóstico, “entrar na adolescência” deveria seguir dois caminhos. Um apoiado pelo ensino escolar e a qualificação profissional, com possíveis chances de ingressar no ensino superior. Ou, não obter sucesso educacional e adentrar no mercado de trabalho. Com a idealização da cidadania a caminho, em ambos os percursos deveriam tomar para si as regras, normas e valores do regime autoritário, caso contrário, estariam a sob a mira outro tipo de política educacional, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM – foi uma delas, responsável pela política de atendimento para os considerados menores “abandonados” e os “infratores”. A família, ganhou centralidade nos discursos proferidos pela FUNABEM, sendo apontada como uma das principais instituições responsáveis pelo futuro da infância e juventude brasileira. As autoridades dos Juizados de Menores poderiam intervir nas relações sociais que ocorriam no interior da família, ou, conforme o caso, retirar a guarda dos/as

filhos/as de seus pais ou parentes e encaminhá-los/as para espaços de privação de liberdade. Contudo, essa política de intervenção para à infância e juventude, atuou de modo a reforçar as desigualdades existente, principalmente em relação a população pobre (Miranda 2018) (Daminelli 2019).

### Considerações

A Lei 5.692/1971 apresentou subsídios gerais para a educação da população infantojuvenil. Em compasso com o projeto desenvolvimentista da época, apoiado em valores morais, propunha uma política de intervenção, em que foram utilizadas as concepções sobre a infância e adolescência como norteadores de um projeto de governo, em que não bastava apenas escolarizar as pessoas, era preciso estabelecer “o lugar de cada um”. Assim, o ensino escolar tanto auxiliou para (re)afirmar qual infância e adolescências eram aceitas, como, a partir da projeção de futuro, lançou expectativas para serem vivenciadas na vida adulta, principalmente para às relações de trabalho. Nesse sentido, cabe refletir sobre os encaminhamentos a partir da Lei 5.692/1971, para atender a formação para o trabalho.

A Lei 5.692/1971, de forma geral, apenas estabeleceu as obrigatoriedades a serem cumpridas no ensino escolar brasileiro. Ela informou os objetivos do ensino, a divisão dos grupos de 1º e 2º graus com base na distinção etária, carga horária e dias letivos que tinham como objetivo proporcionar o desenvolvimento de “potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, Lei nº. 5.692, de 1971). Esses três pilares exemplificam os interesses da Lei 5.692/1971, atribuídas ao ensino, e as expectativas direcionadas aos/as estudantes.

Cabe destacar que nessa proposta existiram continuidades, rupturas e reconfigurações de concepções pedagógicas já desenvolvidas no Brasil. Diante da Lei 5.692/1971, a função da escola foi apontada como forma de reforçar as relações sociais sustentadas pelo sistema capitalista. Nesse sentido, nas instituições escolares imersas a disputas e contestações em diferentes níveis (federal, estadual e municipal), o currículo desenvolvido nas escolas deveria ser sustentado por concepções liberais mediante a lógica da produtividade, mediante o interesse em qualificar para o trabalho na tentativa de que em um futuro próximo, os/as estudantes desempenhassem um trabalho qualificado e estivessem auto realizados/as, tanto como cidadão/a, como profissionalmente.

Como visto, a configuração do ensino escolar brasileiro possui muitas aproximações com a história da população infantojuvenil. Na medida que distintos discursos introjetavam o ideal de infância e adolescência, o ensino escolar passou, cada vez mais, a buscar atender esse público como sustentar um

ideário sobre esse público. Dada as especificidades de cada contexto, na década de 1960, na educação, passa a se desenhar uma nova compreensão sobre as fases da vida e o ensino escolar. A aproximação/adesão dos discursos da psicologia da educação no âmbito jurídico, não sou auxiliaram para firmar uma nova fase da vida como indicar o que deveria ser feito com ela. A interpretação legislativa durante a ditadura militar expos bases como trabalho e disciplina como fundamentais para viver em sociedade, das quais o ensino escolar deveria acompanhar. Nessa configuração social em movimento, os/as futuros trabalhadores representariam o encaminhar de um país para o mundo moderno, como novas relações de emprego, por exemplo, mas presos ao autoritarismo.

### Bibliografia

- Aranha, Maria Lucia. 1996. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Arend, Sílvia Maria Fávero. 2015. "Convenção sobre os Direitos da Criança: em debate o labor infantojuvenil (1978 - 1989)". *Tempo e Argumento*. 7(1): 29-47. <https://doi.org/10.5965/2175180307142015029>
- — —. 2018. "Sobre padres e hijos en la ley brasileña: una mirada histórica (1916 - 2009)". In *La historia de las infancias en América Latina*, organizado por Lucía Lionetti, Isabella Cosse e María Carolina Zapinola, 225-239. Buenos Aires, Tandil.
- Boeira, Daniel Alves. 2012. *Uma "solução" para a menoridade na Primeira República: o caso do Patronato Agrícola de Anitápolis/SC (1918-1930)*. Dissertação de Mestrado em História. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Botelho, André, Lilia Moritz Schwarcz. 2012. "Cidadania e direitos: aproximações e relações". In *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*, organizado por André Botelho; Lilia Moritz Schwarcz, 07-27. São Paulo: Claro Enigma.
- Cosse, Issabela. 2018. "'Pibes' em el centro de la escena: infânciã, sensibilidad y lucha política em la Argentina de los setenta". In *Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas*, organizado por Sílvia Maria Fávero Arend, Esmeralda Blanco B. de Moura e Susana Sosenski, 233-258. Ponta Grossa: Todapalavra.
- Cowan, A. Benjamin. 2016. *Securing Sex: Morality and Repression in the Making of Cold War Brazil*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Cunha, Luiz Antônio. 2014. "O legado da ditadura para a educação brasileira". *Educação e Sociedade*. 35: 357-377.

- Daminelli, Camila Serafim. 2019. *Uma fundação para o Brasil Jovem: Funabem, menordade e políticas sociais para infância e juventude no Brasil (1964-1979)*. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em História). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Kuhlmann Jr., Moysés. 2002. "A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX". In *Os intelectuais na história da infância*, organizado por Moysés. Kuhlmann Jr, 459-501. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos. 1990. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.
- Martins, Maria do Carmo. 2014. "Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer". *Educar em Revista*. 51: 37-50. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>.
- Miguel, Luis Felipe. 2015. "Autonomia, Paternalismo e Dominação na Formação das Preferências". *Revista Opinião Pública*. 21(3): 601-625. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-01912015213601>.
- Miranda, Humberto. 2018. "Em busca da família ideal: a FUNABEM, o abandono de crianças e a política de "manutenção do menor no lar" (Pernambuco, 1960-1970)". In *Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas*, organizado por Sílvia Maria Fávero Arend, Esmeralda Blanco B. de Moura e Susana Sosenski, 285-304. Ponta Grossa: Todapalavra.
- Morelli, Ailton José. 2018. "Semanas de Estudos do problema de menores: debates acerca do atendimento à infância e à juventude (São Paulo, 1930-1950)". In *Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas*, organizado por Sílvia Maria Fávero Arend, Esmeralda Blanco B. de Moura e Susana Sosenski, 261-284. Ponta Grossa: Todapalavra.
- — —. 1996. *A criança, o menor e a lei: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade*. Dissertação de Mestrado em História, Assis: UNESP.
- Motta, Rodrigo Patto Sá. 2014. *As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moura, Esmeralda Blanco B. 2018. "Castigar com "moderação e amor": a criança e o castigo na intorlocação entre o direito, a educação e os princípios do catolicismo (Brasil: séculos XIX e XX)". In *Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas*, organizado por Sílvia Maria Fávero Arend, Esmeralda Blanco B. de Moura e Susana Sosenski, 21-46. Ponta Grossa: Todapalavra.
- Romanelli, Otaíza O. 1998. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes.

- Sadek, Maria Tereza Aina. 2012. "Justiça e direitos: a construção da igualdade". In *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*, organizado por André Botelho; Lilia Moritz Schwarcz, 28-37. São Paulo: Claro Enigma.
- Warde, Mirian Jorge. 2011. "Para Uma História Disciplinar: Psicologia, Criança e Pedagogia". In *História social da infância no Brasil*, organizado por Marcos Cesar de Freitas, 311-332. São Paulo, Cortez.
- Zaluski, Jorge Luiz. 2016. *Mulheres e a educação: a formação para donas de casa em uma escola moderna (Guarapuava 1971-1983)*. Dissertação Programa de Pós-Graduação em História. Irati: Universidade Estadual do Centro-Oeste.
- Zanlorenzi, Maria Josélia. 2017. *Educação para o Trabalho: a criação das Escolas Técnicas no Paraná (1900-1950)*. Jundiaí: Paco.

**Jorge Luiz Zaluski** é Doutor em História do Tempo Presente pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Mestre em História pelo Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro. Professor colaborador no departamento de História da Unicentro. Membro do Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude e do Laboratório de Relações de Gênero e Família (LABGEF-UDESC).

**Contato:** jorgezaluski@hotmail.com

**Recebido:** 15/08/2021

**Aceito:** 30/11/2021