


Adolescentes e projeto de nação: *normativas nacionais para o desenvolvimento educacional (1971-1982)*

Jorge Luiz Zaluski¹ 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO

Resumo: A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, de uma forma geral, instituiu a organização do ensino escolar em fundamental e de segundo grau, com a obrigatoriedade em qualificar para o trabalho, novos documentos foram criados para atender a referida legislação. Selecionados os pareceres: Parecer n.º. 853/71; Parecer n.º. 45/72; Parecer n.º. 339/72 e Parecer n.º 346/72, produzidos entre 1971 e 1972, este texto tem como objetivo analisar os referidos documentos com o objetivo de identificar quais as concepções sobre ensino e adolescentes apresentado pelos mesmos.

Palavras-chave: Adolescentes; Ensino; Lei n.º. 5.692/1971; Pareceres.

Teenagers and the nation project: national regulations for educational development (1971-1982)


Abstract: The law Based on the Education Guidelines and Bases n.º 5,692, of August 11, 1971, which, in general, instituted the organization of elementary and high school education, with the obligation to qualify for work, new documents were created to meet the aforementioned legislation. Selected opinions: Opinion no. 853/71; Opinion no. 45/72; Opinion no. 339/72 and Opinion n.º 346/72, produced between 1971 and 1972, this text aims to analyze these documents in order to identify which conceptions about education and adolescents presented by them.

Keywords: Teenagers; Teaching; Law no. 5,692/1971; Seem.

Proyecto Adolescentes y Nación: normativa nacional para el desarrollo educativo (1971-1982)

Resumen: Con base en la Ley de Directrices y Bases de la Educación n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, en general, instituyó la organización de la educación primaria y secundaria, con la obligación de calificar para el trabajo, se crearon nuevos documentos para cumplir con la referida legislación. Opiniones seleccionadas: Opinión no. 853/71; opinión no. 45/72; opinión no. 339/72 y el Dictamen n.º 346/72, producidos entre 1971 y 1972, este texto tiene como objetivo analizar esos documentos para identificar qué concepciones sobre la educación y los adolescentes presentan en ellos.

Palabras-clave: Adolescentes; Enseñando; Ley nro. 5.692/1971; Opiniones.

¹ Professor colaborador no departamento de história da Universidade Estadual do Centro-oeste-Unicentro, Doutor em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Laboratório de Relações de Gênero e Família LABGEF-UDESC. Pesquisador sobre estudos de gênero, infâncias e ensino de história,  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0795-263X>, e-mail: jorgezaluski@hotmail.com.

1 Introdução

A história da população infantojuvenil possui estreita relação com a história da educação. Uma aproximação que torna quase impossível desvincular um campo de estudo do outro, visto que, a trajetória de crianças, adolescentes e jovens foi, e é, fortemente marcada por processos educacionais. Nesse sentido, pesquisar sobre a história da educação ou a história da população infantojuvenil, exige a abertura de um leque de possibilidades, atenção às aproximações, distanciamentos e particularidades entre esses campos e atuam em conjunto na configuração social em diferentes espaços e contextos.

A partir da compreensão de que as legislações educacionais permitem compreender a concepção sobre crianças, adolescentes e jovens em um determinado contexto, e, de que a educação escolar possui a população infantojuvenil como principal público a ser atendido, este texto tem como objetivo analisar parte das reverberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei n.º 5.692/1971). Essa legislação estruturou o ensino escolar em ensino fundamental (primário de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série) com a obrigatoriedade de que nessa fase do ensino deveria existir a “sondagem de aptidão”, já que no ensino de segundo grau passou a ter o ensino técnico como compulsório. Assim, orientar os/as estudantes/as para assumir uma carreira profissional, se possível atrelada a qualificação profissional em fins do percurso escolar, foi a forma encontrada de inserir estudantes considerados qualificados no mercado de trabalho. Com concepções liberais, deveria atender a lógica da produtividade.

A Lei n.º 5.692/1971, de forma geral, apenas estabeleceu as obrigatoriedades a serem cumpridas no ensino escolar brasileiro. Seu processo de implementação ficou atrelado ao desenvolvimento de pareceres complementares a legislação, e do desenvolvimento de grupos de trabalhos nos três âmbitos: federal, estadual e municipal. Com a intenção em perceber parte das reverberações da Lei n.º 5.692/1971, foram selecionados como documentação histórica os seguintes pareceres: Parecer n.º 853/71, de 12 de novembro de 1971; Parecer n.º 45/72, de 12 de janeiro de 1972; Parecer n.º 339/72, de 3 de abril de 1972 e Parecer n.º 346/72, de 6 de abril de 1972. Acredito que por meio da investigação desses será possível compreender parte dos interesses com o ensino escolar da época, da concepção de infância

e adolescência daquele contexto, das concepções de ensino implementadas por meio de um conjunto discursivo.

A historiadora Ana Silva Volpi Scott, em texto publicado no livro *História das Crianças no Brasil Meridional*, indica que nos últimos 30 anos se tem ampliado o interesse pelo estudo da “idade”, pelos “grupos de idade”, ou pelas “idades da vida”. Para Scott, essa atenção está associada a mudanças na estrutura da idade da população, cada vez mais perceptíveis conforme a movimentação da sociedade. Segundo a autora, essa constatação pelos/as historiadores/as estimula cada vez mais a comparação com o passado para compreender as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Neste sentido, as marcações sobre as “idades” ou as “idades da vida” contribuem para perceber como os limites impostos sobre a diferença etária serviram para conduzir a organização social, as expectativas construídas em relação aos sujeitos com base na diferença etária. Para a autora, hoje vivemos em um apagamento dos limites estabelecidos nas idades da vida, pois, “em certo sentido, as “tradicionais fronteiras biológicas”, que serviram para diferenciar as etapas umas das outras, especialmente vinculadas a um recorte de gênero, estão diluídas” (SCOTT, 2015, p. 16). Assim, com base na compreensão de que as “idades da vida” são construídas historicamente, pretende-se perceber como as marcações em torno da idade, ao mesmo tempo que influíram na organização do ensino, também foram utilizadas como parte de um processo para forjar uma realidade.

O sociólogo Luís Antonio Groppo, ao pesquisar sobre a formação da noção conceitual sobre a juventude, afirma que as transformações provocadas pelo advento da sociedade industrial foram fundamentais para a gestação do ideário das idades da vida. No transcorrer do século XX, um conjunto de narrativas da psicologia, da psicologia, do direito, etc. passaram a descrever a fase da adolescência “associada ao sentimento, emoção a um excesso de energia”, e, “ao mesmo tempo, o período com a maior frequência de neuroses e psicoses de todo o curso da vida” (GROPPO, 2017, p. 29). Esse processo, como destaca o autor, se “resolveria com o prolongamento da escolarização para preservar os adolescentes dos riscos da promiscuidade e da delinquência” (GROPPO, 2017, p. 30). Ou seja, grande parte destes discursos compreendia os/as adolescentes como um grupo homogêneo.

Considerando a constituição do ensino escolar como uma política pública de direito, mas impossível de ser desvinculada dos propósitos do governo de cada contexto, as observações de Michel de Foucault sobre a governabilidade instigam a pensar como o processo educacional proposto em âmbito federal, e suas reverberações em nível estadual e municipal, assumem o compromisso da gerência da população. Como indica Foucault, “a problemática da população, a arte de governar só podia ser pensada com base no modelo de família, com base na economia entendida como gestão da família” (FOUCAULT, 2015, p. 424). Assim, o processo educacional de cada época está envolvido às transformações e/ou à tentativa de permanências na sociedade.

Para o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, o projeto desenvolvimentista implementado durante a ditadura militar se expressou como uma grande contradição ao buscar conciliar modernização e conservadorismo. A categoria apresentada por Motta, mesmo ao conceituar projetos antagônicos com o de nação com modernização conservadora, auxilia a compreender como, durante o referido período, houve aproximações, distanciamentos e reconfigurações da e sobre modernização e conservadorismo.

Tendo em vista que a Lei nº. 5.692/1971 foi criada em meio aos discursos do que ficou conhecido como “Milagre econômico”, momento que o Brasil experienciava também o governo ditatorial, existiu um processo de modernização pautado em investimentos econômicos e tecnológicos semelhante ao das grandes potências mundiais. A proposta resultou na reconfiguração das relações socioculturais que foram modificadas em seus mais variados aspectos. Mesmo diante do autoritarismo, a existência de indefinições ideológicas fez com que, como destaca Motta, o Estado ficasse “dividido entre assumir-se como ditadura ou se conciliar com os princípios liberais, ao passo que oscilava entre o nacionalismo desenvolvimentista e os princípios do livre mercado” (MOTTA, 2014, p. 50).

Essa indefinição permite identificar traços da cultura política da época. Ainda que tenham existido divergências por parte dos gestores do Estado brasileiro, a postura assumida por parte de seus dirigentes buscou a manutenção de valores sociais semelhantes. A modernização serviu como inspiração de futuro e esteve alicerçada aos interesses do presente e às experiências do passado. Como lembra Motta, as “escolhas podem sofrer a influência da

cultura política, que oferece aos agentes alguns padrões de ação já inscritos nas tradições, mais atraentes e viáveis por terem gerado sucesso em ocasiões anteriores” (2018, p. 113).

1.2 Os pareceres educacionais e a Lei nº. 5.692/1971: permanências e rupturas no ensino

Pelo interesse em qualificar para o trabalho, na tentativa de que em um futuro próximo os/as estudantes desempenhassem um trabalho qualificado e estivessem autorrealizados/as, tanto como cidadãos/ãs, quanto profissionalmente, as exigências da nova legislação precisavam de maiores encaminhamentos.

Como forma de melhor orientar para a efetivação da legislação, a equipe do Conselho Federal de Educação (CFE), composta por Esther Ferraz; Vicente Sobrinho Pôrto; Lena Castello Branco; Nair Fortes Abu-Merhy e Arlindo Lopes Correa; José Maria de Vasconcelos e Maria Terezinha Tourinho Saraiva como relatora, desenvolveu os seguintes pareceres: Parecer nº. 853/71, de 12 de novembro de 1971, que estabeleceu as normativas para o núcleo comum – para todo o território nacional - dos currículos de 1º e 2º grau; Parecer nº. 45/72, de 12 de janeiro de 1972, sobre a qualificação para no trabalho de 2ª grau e o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional; Parecer nº. 339/72, de 3 de abril de 1972, que dispunha sobre a significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau e Parecer nº 346/72, de 6 de abril de 1972, para atender à formação do magistério em 1º grau e habilitação específica de 2º grau.

Estes pareceres circularam nas instituições de ensino em diferentes formatos. Além da forma datilografada, bastante comum na época, juntamente com a Lei 4.024/1961 e a Lei 5.692/1971, os referidos documentos foram compilados e publicados em formato livro. Entre as publicações, destaca-se a da Editora Expressa e Cultura, que possuía convênio com o Instituto Nacional do Livro e o MEC. A distribuição desse material às instituições de ensino demonstrava a importância atribuída aos pareceres, além de mostrar ser uma das formas utilizadas para garantir que eles se tornariam um guia para desenvolver uma proposta curricular unificada em todo o país.

É importante destacar que os pareceres apresentavam discursos pedagógicos. Todavia, esses documentos, apesar de desenvolvidos por pedagogos/as, à exceção do padre José Maria de Vasconcelos, líder do grupo de trabalho, mostra a aproximação da religião com o projeto educacional desenvolvido.

Ao investigar os pareceres, nota-se que discursos de cunho religioso também sustentaram a preparação de documentos oficiais do Estado destinados à educação escolar. Essa aproximação influenciou o processo de elaboração das normativas para o ensino, ou seja, o Parecer nº. 45/72. A composição do documento foi distribuída por sete tópicos para aprofundamento: 1- Tecnologia versus humanismo?; 2 – Educação geral e formação especial; 3 – As Habilitações profissionais; 4 – Formação, em nível de 2º Grau, para o magistério; 5 – Os objetivos; 6 – Normas para o sistema Federal e 7 – Os “mínimos exigidos” (PARECER nº. 45/72, 1972).

Conforme as ideias expressas nesse documento, a reforma educacional, proposta pela Lei nº. 5.692/1971, apresentou uma ruptura com modelos educacionais anteriores, principalmente em relação à obrigatoriedade do ensino profissional (compulsório) e à preocupação da época em possuir uma qualificação técnica. Entretanto, as inquietações levantadas não se limitaram ao ensino técnico. No primeiro tópico, “Tecnologia versus Humanismo”, ao promover uma interrogação se, a partir dessa legislação, o ensino iria causar a rivalidade entre os dois “campos de estudo”, o documento mencionava o seguinte:

A nova lei tem, pois, na insistência por uma educação mais técnica uma de suas notas dominantes. Significa esta premissa ruptura com as tradições educacionais cristãs do Brasil? Uma antinomia entre tecnologia e humanismo? Reduz o sentido formador e a substância espiritualista do trabalho do educador? Tende a fazer do aluno peça de uma máquina maior a serviço do desenvolvimento (tomado apenas em sentido material) do País? (BRASIL. PARECER Nº. 45/72, 1972, p. 3).

Nesse parecer, o projeto modernizador proposto pela Lei nº. 5.692/1971 foi confrontado por colocar sob suspeita antigos valores que deveriam ser preservados. Na intersecção temporal, a proposta de ensino está entre o passado, apontado pelo grupo de trabalho, como uma tradição cristã, e o presente, como a insistência em desenvolver-se como uma educação tecnológica para a modernização. Tal posicionamento faz referência a

experiências pedagógicas assumidas ao longo do século XX no Brasil, que foram associadas como uma prática religiosa. A transição para o novo modelo deveria reforçar esses valores. Essa preocupação foi reforçada pelo questionamento provocado: “Não tenderia a proposta de ensino fazer do aluno peça de uma máquina maior a serviço do desenvolvimento?”.

Assim, a desconfiança de que no novo modelo de ensino, sustentado por um currículo tecnológico, a suposta formação para “aluno máquina” mostra rupturas que marcam a história da educação, como igualmente mostra que a educação escolar nesse novo contexto deveria acompanhar o projeto de desenvolvimento econômico e social brasileiro, que vinha sendo colocado em prática. Ou seja, nessa proposta, os saberes científicos deveriam ser incorporados para o desenvolvimento técnico, mas, com a devida atenção, manter o vínculo com os debates oriundos do campo religioso.

Os historiadores/as André Chervel e Marie-Madeleine Compère, ao investigar o desenvolvimento do ensino escolar europeu no século XVI, mostram que o humanismo constituiu elemento base para a formação escolar interessada em “uma educação estética, retórica, mas também, e igualmente, moral e cívica”. Nesse processo, foram valorizadas as culturas clássicas da antiguidade e adaptadas para atender às demandas do cristianismo. Em um processo excludente, o ensino desses conteúdos contribuiu para a produção da distinção social no que tange à burguesia. Já no século XX, após a Primeira Guerra Mundial, a incorporação de debates sobre o currículo contribuiu para repensar o humanismo no ensino, principalmente o ensino das línguas clássicas, consideradas obsoletas para a época. Isso fez com que as disciplinas escolares passassem por uma reconfiguração para atender aos interesses da época (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

É importante destacar que distintas concepções sobre o humanismo estiveram presentes nos projetos educacionais ao longo do século XX, no Brasil. Em 1942, Gustavo Capanema, no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário, interessado em manter “o rumo das organizações políticas, o rumo da ordem em todos os terrenos da vida social”, informou que tais questões deveriam ser contempladas, no ensino, “quando a adolescência estiver adiantada”. Ou seja, quando os/as estudantes estivessem em outro momento da vida, ao qual se poderiam fazer exigências para a participação social. A respeito dessas

questões escrevia Capanema: “*A formação da compreensão do valor e do destino do homem é finalidade de natureza específica do ensino secundário*” (1942).

Como um destino natural a ser seguido pelos/as estudantes, a posição assumida sobre o humanismo mostra uma sólida preocupação com referência ao patriotismo. No mesmo documento, Capanema expôs que, a respeito do ensino secundário, ser “sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (CAPANEMA, 1942). Prosseguiu: “Por mais que esteja o nosso país voltado para a modernidade e para o futuro”, não seria possível desvincular o passado por completo. Como um processo em movimento, o ensino escolar deveria estar atento às questões do presente e aos ditames do desenvolvimento. Nessa proposta, as humanidades, na organização curricular, deveriam contemplar os estudos das línguas clássicas juntamente com as línguas modernas, como o alemão e o italiano, por exemplo. Importante destacar que, nesse momento, o país vivenciava a “nacionalização do ensino” e, com o Decreto-lei 1.545, de 25 de agosto de 1939, proibia o ensino de outra língua diferente da Língua Portuguesa (KREUTZ; MALIKOSKI, 2015).

Cabe destacar que, o humanismo buscou novas interpretações a partir do estudo dos filósofos da antiguidade, principalmente sobre Sócrates, Platão e Aristóteles. O pensamento filosófico foi reconhecido como um saber científico. A Filosofia da Educação é um campo da filosofia que se desenvolveu durante a modernidade (século XV). A filosofia da educação buscava estabelecer distintas perspectivas de fundamentação e críticas às práticas pedagógicas (GHIRALDELLI JR, 2006). A lógica do pensamento humanista consiste na centralidade do “homem” e no aprimoramento de suas “capacidades”, juntamente com o raciocínio e a cientificidade. Como um processo dinâmico, ao longo do tempo, foram desenvolvidas distintas correntes de pensamento humanista. Entre elas, o Humanismo Existencialista, o Humanismo Cristão e o Humanismo Marxista. Em diferentes contextos históricos, cada uma influenciou o campo de estudos da Filosofia da Educação, responsável pelos estudos de métodos de ensino, aprendizagem, elaboração curricular com base nos estudos filosóficos. Na visão antropológica, o tempo e o espaço passaram a ser vistos como fundamentais para a compreensão dos seres humanos. Assim, tanto os seres humanos como as relações sociais

passaram a ser percebidas em suas características históricas. Essas observações atingiram fortemente o desenvolvimento de políticas educacionais, que buscaram atribuir atenção para “o ponto de vista dos aspectos sociais, políticos e econômicos, pois já não é mais possível superar as contradições que impedem a libertação dos seres humanos” (MENDONÇA, 2006, p. 27).

No início da década de 1960, as políticas educacionais, sob um viés democrático, almejavam, por meio do ensino escolar, proporcionar melhores condições sociais à população. As concepções do humanismo cristão estiveram presentes na elaboração da Lei 4.024/1961, e nas propostas educacionais da pedagogia da libertação, desenvolvida pelo pedagogo Paulo Freire. A Lei 4.024/1961 apresentou que a educação nacional foi “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Contudo, foi a partir dessa legislação que se intensificou a modificação para a construção de uma proposta curricular com maior referência à tecnologia. Segundo a Lei nº. 4.024/1961, a educação deveria proporcionar “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitissem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, Lei nº. 4.024, de 1961). Assim, a proposta do ensino escolar passava a intensificar a relação do ensino, o desenvolvimento econômico e a formação de futuros trabalhadores. Contudo, manteve-se a liberdade na formação curricular ou em seguir a formação técnica.

Na década de 1970, no Parecer nº. 45/72, a menção ao humanismo tinha em vista que o ensino escolar permitisse que “o homem” contribuísse para o desenvolvimento pessoal e social. Uma consonância com os interesses da “auto-realização”. Segundo o documento, a educação escolar deveria considerar a “preocupação do cristianismo de fazer da pessoa humana o centro do mundo” como um processo gradativo até chegar à “humanidade inteira”. Tal proposição assume que, “sob este ângulo, o cristianismo é humanista”. Assim, segundo o documento, o ensino técnico não deveria se restringir ao desenvolvimento econômico.

No documento, diante da posição contrária em romper com o humanismo, como forma de encaminhamento para que os/as professores/as compreendessem as possíveis

aproximações e distanciamentos entre humanismo, tecnologia e a educação cristã, o Parecer n°. 45/72 mencionava o seguinte:

O mal-entendido é julgar que o cristianismo se oponha à educação tecnológica, como se ela fosse uma espécie de paganismo, em contraposição com a cultura clássica, que seria a cristã. A verdade é outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles. Cristo foi carpinteiro” (BRASIL. PARECER n. 45/72, 1972, p. 4).

Sendo o Estado brasileiro laico, o documento contradizia essa normativa e buscava reafirmar valores cristãos. Sendo o parecer um produto autorizado, a posição assumida contribuiu para a atribuição de legitimidade à religiosidade no espaço escolar. A afirmação de que a “cultura clássica seria a cristã” foi apontada como uma forma de tecer críticas às transformações culturais que se distanciavam de valores compreendidos como cristãos. No documento, também foi apresentada uma errônea interpretação dos estudos do filósofo Aristóteles, sobre o trabalho. Conforme o enunciado do Parecer n°. 45/72, a interpretação foi de que o filósofo teria afirmado que o trabalho era algo desmerecedor. Nesse documento, as concepções do pensador foram confrontadas com a da religião católica. Isso proporciona o afastamento dos Fundamentos da Filosofia da Educação sobre Humanismo Cristão, que se apoiavam nos estudos de Aristóteles. Ao enunciar que “Cristo foi carpinteiro”, o referido parecer instigou seus/as leitores a estabelecerem comparações entre a proposta de ensino e as atividades manuais desenvolvidas por Cristo, conforme os escritos bíblicos. Assim, o discurso religioso, entre pedagogos/as, não se posicionou contrário ao saber educacional. Mas, como uma junção, promoveu a legitimação das propostas de ensino. Com base no Parecer n°. 45/72, o discurso religioso serviu para impor valores e autorizar o funcionamento do ensino, já em desenvolvimento. Questões que ressaltaram a posição de liderança assumida pelo padre José Vieira de Vasconcellos.

Em três contextos históricos distintos, as propostas de ensino desenvolvidas nesses períodos tiveram como base concepções pautadas no humanismo. Cada uma apoiada em um objetivo para seu referido contexto. Do patriotismo da década de 1940, na tentativa de uma educação mais igualitária no projeto de ensino apresentado na Lei 4.024/1961, apoiado em

Filosofia da Educação como forma de proporcionar a democratização do ensino. Uma década depois, para atender à Lei nº 5.692/1971, o pensamento humanista foi reconfigurado segundo uma lógica de modernização conservadora, tal como aponta Motta.

Ainda com base no Parecer nº. 45/72, a posição favorável ao projeto desenvolvimentista, assumida pelo documento, não ficou restrita a idealizações sentidas e/ou almejadas pelo “Milagre Econômico”. O documento apontou comparações entre as propostas da Lei 4.024/1961 e os objetivos da educação desenvolvida na França, por meio de referência a uma publicação de revista francesa. Segundo o documento:

O plano da reforma escolar recentemente elaborado na França funda-se na convicção de que as técnicas modernas exigem a formação do maior número possível de jovens que possuem sólida cultura geral, tanto literária como científica. Em mais de um país, a experiência da guerra demonstrou que as pessoas providas de cultura geral adaptavam-se às novas técnicas manuais mais rapidamente do que os operários cuja formação fora mais especializada. Ora, o ritmo de evolução do mundo moderno tende a acelerar-se, exigindo faculdades de adaptação mais e mais desenvolvidas (PARECER Nº. 45/72, 1972, p. 6).

Para o historiador Antoine Prost, a França desenvolveu um processo de sistematização do ensino, iniciado na década de 1960. Segundo o autor, “o caso francês constitui um exemplo bem concluído de um movimento de reforma que marcou todas as sociedades ocidentais e transformou profundamente as estruturas escolares herdadas do séc. XIX” (PROST, 2004, p. 153). Essa mudança foi intensificada na França, mas ocorreu por toda a Europa Ocidental, sendo iniciada na década de 1950, vinculada a projetos de desenvolvimento econômico para os países que tiveram experiência com a 2ª Guerra Mundial. Tomou maior força com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criada em 1961. O caso francês também ganhou notoriedade devido ao grande empenho prestado pelos dirigentes políticos e à centralização do Ministério da Educação Nacional, que, diferente dos outros países, teve “a possibilidade de impor aos estabelecimentos o controle das decisões tomadas”.

A acordo com Prost, o ensino desenvolvido na França, até finais da década de 1950, era integrado com base na exclusão social, pois, segundo o autor, foi estruturado com base na distinção social entre burguesia, classes superiores e a população pobre. Por muito tempo, o ensino primário foi obrigatório até os 14 anos de idade. Caso o/a estudante conseguisse

concluir o primário até essa idade, poderia ser dada sequência aos estudos por meio do primário superior (como um ensino médio), com duração de dois anos, ou por meio do ensino profissional e técnico. Para a população pobre, a conclusão garantiria o CAP (Certificado de Aptidão Profissional), uma espécie de “diploma de operário qualificado”. Em 1959, foi criado o ensino elementar, com tentativas de substituir o CAP. A década de 1960 foi marcada por uma grande reformulação do ensino. A educação escolar tornou-se obrigatória até os 16 anos. Foram unificados o ensino primário e o primário superior, que passou a ter a duração de 5 anos (dos 6 aos 11anos). Também foram criados: o ciclo de observação, de 2 anos (12-13 anos), e o ciclo de orientação (14-15 anos), que deveriam funcionar em escolas distintas daquelas em que se havia cursado o primário e era voltada a uma espécie de escolha de carreira escolar. Essa proposta apresentou alguns problemas, pois novas reformas iniciadas em 1965 propuseram a formação em três grandes áreas: na carreira geral, destinada a cursos já existentes; na formação de “baccalauréats técnicos”, para novos cursos, e na de carreira profissional relacionada a profissões criadas no pós-Segunda Guerra Mundial. Essa proposta só foi efetivada por meio de lei, que instituiu o colégio com duração de 4 anos, em 1975 (PROST, 2004).

No caso brasileiro, são muitas as características que marcam aproximações e diferenças com a proposta francesa. Como semelhanças: o modelo de ensino francês buscou conciliar a popularização do ensino com reformas educacionais endereçadas à formação profissional com vistas ao desenvolvimento econômico com relações a novas profissões . Todavia, além de as experiências serem distintas nesses países, a marcação etária demonstra como diferentes configurações sociais foram constituídas a partir das concepções a infância, adolescência, juventude e suas relações com o ensino. Na França, a obrigatoriedade do ensino até os 16 anos demonstra que se buscou estender a adolescência e o direito em frequentar os bancos escolares. Isso fez com que, ao menos na letra da lei, para a população mais abastada, fosse postergado o acesso ao trabalho remunerado. Diferente do Brasil, que ao ter como obrigatório o ensino até os 14 anos, por meio da Lei 5.692/1971, permitiu que os adolescentes entrassem mais cedo no mercado de trabalho.

Com relação à formação profissional, também houve distinções nos “ciclos de observação e orientação”. Na França, essas etapas foram desenvolvidas com base na

distinção etária e deveriam ser realizadas de forma sequencial, a partir dos 12 anos. No Brasil, a “sondagem de aptidão”, como estabelecida pela Lei 5.692/1971, foi estruturada ao mesmo tempo que a do ensino fundamental (da 5ª à 8ª série), por meio de avaliações específicas de pedagogos/as e de disciplinas que sustentavam a orientação profissional.

Com base no Parecer nº. 45/72, ao ter comparado o ensino francês com o proposto nas orientações para qualificar para o trabalho, expressou preocupação em formar operários especializados. Como um marcador social, a concepção sobre os/as adolescentes/estudantes do enunciado é apresentada como mão de obra jovem e preparada para exercer um trabalho qualificado que exigia “técnicas modernas”, resultado de um processo gestado desde a saída da infância, por meio da sondagem de aptidão, pois, nesse momento, a educação voltava-se ao/a estudante para identificar as possíveis aptidões profissionais.

Juntamente com o item “Tecnologia versus humanismo?”, o Parecer nº. 45/72 apresentou maiores informações por meio de outros tópicos:

- 1 – educação geral e formação especial;
- 2 – habilitações profissionais;
- 3 – formação, em nível de 2º grau para o magistério;
- 4 – objetivos;
- 5 – normas para o sistema federal e
- 7 – “mínimos exigidos”.

O enunciado do documento, em continuidade com o que já foi dito, informou os procedimentos necessários para a “sondagem de aptidão” destinada ao ensino de 1º grau com vistas à elaboração curricular para atender à qualificação profissional, assim como repassou a lista de cursos já autorizados para funcionamento nas instituições de ensino pelo País. Com um total de 130 cursos destinados à formação profissional de 2º grau, o documento informou detalhadamente as exigências mínimas de disciplinas e de carga horária que deveriam compor a grade curricular de cada curso.

Conforme recomendações emitidas pelo CFE, em Manual de cursos autorizados para a formação de 2º grau, disponível na Quadro 01: Relação de cursos autorizados para a formação de 2º grau”, é possível perceber as relações entre a concepção de adolescência e o

projeto de modernização, já em andamento no país, e as novas reconfigurações nas relações de trabalho.

| RELAÇÃO DE CURSOS AUTORIZADOS PARA A FORMAÇÃO DE 2º GRAU | | | | | |
|--|------------------|----|---|-----|--|
| 01 | Agropecuária | 46 | Hotelaria | 91 | Auxiliar de Laboratório Petroquímico |
| 02 | Agricultura | 47 | Enfermagem | 92 | Desenhista de Padronagem |
| 03 | Pecuária | 48 | Laboratórios Médicos | 93 | Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos |
| 04 | Edificações | 49 | Prótese | 94 | Auxiliar de Laboratório Têxtil em Química |
| 05 | Estradas | 50 | Ótica | 95 | Auxiliar de Inspeção de Alimentos |
| 06 | Saneamento | 51 | Economia Doméstica | 96 | Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados |
| 07 | Agrimensura | 52 | Instrumentista Musical | 97 | Auxiliar de Inspeção de Carne e Derivados |
| 08 | Mecânica | 53 | Auxiliar de Análise de Solos. | 98 | Auxiliar de Escritório |
| 09 | Eletromecânica | 54 | Agente de Defesa Sanitária Vegetal | 99 | Auxiliar de Contabilidade |
| 10 | Eletrotécnica | 55 | Agente de Defesa Sanitária Animal | 100 | Auxiliar de Processamento de Dados |
| 11 | Eletrônica | 56 | Auxiliar de Adubação | 101 | Desenhista de Publicidade |
| 12 | Telecomunicações | 57 | Auxiliar de Forragens e Rações | 102 | Corretor de Imóveis |
| 13 | Instrumentação | 58 | Classificador de Produtos Vegetais | 103 | Corretor de Mercado de Capitais |
| 14 | Geologia | 59 | Desenhista de Arquitetura | 104 | Promotor de Vendas |
| 15 | Mineração | 60 | Desenhista de Estruturas | 105 | Despachante |
| 16 | Metalurgia | 61 | Auxiliar de Escritório Técnico de Edificações | 106 | Corretor de Seguros |
| 17 | Química | 62 | Desenhista de Instalações Hidráulicas | 107 | Corretor de Mercadorias |
| 18 | Petroquímica | 63 | Desenhista de Estradas | 108 | Auxiliar de Laboratório de Cerâmica |
| 19 | Têxtil | 64 | Laboratorista de Solos e Pavimentação | 109 | Auxiliar de Laboratório em Curtimento |

| | | | | | |
|----|--------------------------------|----|---|-----|---|
| 20 | Fiação | 65 | Topógrafo de Estradas | 110 | Modelador de Calçados |
| 21 | Tecelagem | 66 | Desenhista de Agrimensura | 111 | Desenhista de Instalações de Refrigeração e Ar Condicionado |
| 22 | Malharia | 67 | Topógrafo de Agrimensura | 112 | Desenhista de Artes Gráficas |
| 23 | Acabamento Têxtil | 68 | Cadastrador de Agrimensura | 113 | Fotógrafo em Artes Gráficas |
| 24 | Alinhamento | 69 | Laboratorista de Saneamento | 114 | Desenhista de Estruturas Navais |
| 25 | Leite e Derivados | 70 | Auxiliar Sanitarista | 115 | Auxiliar de Laboratório (Pesca) |
| 26 | Carne e Derivados | 71 | Cronometrista | 116 | Desenhista de Móveis |
| 27 | Assistente de Administração | 72 | Desenhista Mecânico | 117 | Desenhista de Decoração |
| 28 | Contabilidade | 73 | Desenhista de Ferragens e Dispositivos | 118 | Ornamentista de Interiores |
| 29 | Estatística | 74 | Desenhista de Instalações Elétricas | 119 | Auxiliar de Enfermagem |
| 30 | Publicidade | 75 | Desenhista de Máquinas Elétricas | 120 | Auxiliar de Administração Hospitalar |
| 31 | Secretariado | 76 | Desenhista de Circuitos Elétricos | 121 | Auxiliar de Documentação Médica |
| 32 | Comercialização e Mercadologia | 77 | Desenhista de Circuitos de Telecomunicações | 122 | Auxiliar de Fisioterapia |
| 33 | Cerâmica | 78 | Auxiliar Técnico de Mecânica | 123 | Auxiliar de Reabilitação |
| 34 | Curtimento | 79 | Auxiliar Técnico de Eletromecânica | 124 | Secretária de Unidade de Internação |
| 35 | Calçados | 80 | Auxiliar Técnico de Eletricidade | 125 | Auxiliar de Nutrição e Dietética |
| 36 | Refrigeração e Ar condicionado | 81 | Auxiliar Técnico de Eletrônica | 126 | Visitadora Sanitária |
| 37 | Artes e Gráficas | 82 | Auxiliar Técnico de Telecomunicações | 127 | Oficial de Farmácia |
| 38 | Cervejas e Refrigerantes | 83 | Auxiliar Técnico de Instrumentação | 128 | Laboratorista de Análises Clínicas |

| | | | | | |
|----|-------------------------|----|--|-----|-------------------------------------|
| 39 | Estruturas Navais | 84 | Desenhista-Cartógrafo de Geologia | 129 | Auxiliar Técnico de Radiologia |
| 40 | Pesca | 85 | Laboratorista de Geologia | 130 | Auxiliar Técnico de Banco de Sangue |
| 41 | Manutenção de Aeronaves | 86 | Desenhista-Cartógrafo de Mineralogia | | |
| 42 | Decoração | 87 | Laboratorista de Mineralogia | | |
| 43 | Tradutor e Interprete | 88 | Auxiliar Técnico de Instalação de Minas | | |
| 44 | Redator Auxiliar | 89 | Auxiliar Técnico de Metalurgia | | |
| 45 | Turismo | 90 | Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas | | |

Quadro 01: Relação de cursos autorizados para a formação de 2º grau

Grandes áreas de trabalho, tais como, construção civil, saúde, agricultura, indústria, dentre outras, passaram a exigir cada vez mais um conhecimento especializado. Essa observação pode ser identificada nas ramificações dos cursos da área administrativa, da saúde e da engenharia, por exemplo, que contavam com distintas qualificações profissionais especializadas para atender a um setor em específico. Conforme o documento, essa distribuição seria uma forma de o/a estudante aperfeiçoar seu conhecimento e contribuir para a escolha acadêmica com a graduação na respectiva área.

É importante destacar que existiram distinções hierárquicas nas áreas de formação dos cursos apresentados. Entre os cursos autorizados, a atenção em qualificar para o trabalho considerou aspectos regionais do país, seja com atividades já comuns, como a pesca, por exemplo, recorrente principalmente nas comunidades ribeirinhas, ou a produção de calçados, que ainda apresenta elevada produção no sul do país. Entretanto, predominou, nos cursos apresentados, o profissional para áreas de atuação características das grandes cidades, tais como construção de avenidas, saneamento e edificação, dentre outros. Esse modelo contribuiu para sustentar um grande projeto em formar trabalhadores para assumirem profissões e contribuir para construir um país jovem. Ou seja, a educação escolar pretendida contribuiria para reforçar ideais sobre o trabalho na sociedade sob o respaldo da continuidade do projeto modernizador.

Caso cada estado ou instituição de ensino sugerisse um novo curso para melhor atender à região, não teriam o seu reconhecimento de atuação no nível federal, pois,

conforme o documento, “tais habilitações terão, como é natural, validade apenas regional, não nacional, e não podem, conseqüentemente, os diplomas e certificados correspondentes ser registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura (PARECER N.º. 45/72, 1972, p. 18).

Considerações

Com base nas observações expostas neste texto, as configurações do ensino, exigidas pela Lei n.º. 5.692/1971, vão muito além de prescrições, de interesses ou simples regulamentações. A narrativa do documento apresenta exigências que deveriam ser cumpridas na organização do ensino, em atividades pedagógicas dentre outras ações que condizem aos objetivos do ensino, do desenvolvimento e das expectativas desejadas de serem atingidas. Como um conjunto discursivo, os pareceres construídos para atender a referida legislação apresentam indícios de tensões sociais, das concepções de ensino e do interesse em constituir um futuro em que adolescentes estivessem aptos ao mercado de trabalho, mas, acima de tudo, estabelecessem um vínculo com valores sociais que haviam sido reforçados por meio da trajetória escolar.

Em 2021, ano em que se completou 50 anos da Lei n.º. 5.692/1971, o país vivenciava (e ainda vivencia) tensões políticas que atingem novamente o ensino. Após uma experiência com modelos de governo democráticos, de avanços nas políticas públicas de acesso e permanência ao ensino escolar, novas mudanças assombram o sistema educacional diante de propostas que buscam reforçar o ensino como uma proposta mercadológica, desenham o futuro da população infantojuvenil a partir de interesses econômicos em que a formação da grande área das ciências humanas enfrenta antigos problemas com uma nova roupagem.

Fontes

Conselho Federal da Educação.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Parecer n.º. 853/71, de 12 de novembro de 1971.

Parecer n.º. 45/72, de 12 de janeiro de 1972.

Parecer n.º. 339/72, de 3 de abril de 1972.

Parecer n.º 346/72, de 6 de abril de 1972.

Referências

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Paz e Terra, 2º Ed, 2015.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia da educação**. São Paulo; Ática, 2006.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

KREUTZ L; MALIKOSKI, A. Nacionalização do ensino e o processo escolar entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 164-181, jan./abr. 2015.

MENDONÇA, N. J. A. **A Humanização na Pedagogia de Paulo freire**. Dissertação em Educação (168fls), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MOTTA, R. P.S. A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá; REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo. (Org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, v. 1, p. 48-65.

PROST, A. Razões e efeitos da sistematização do ensino. Reflexões sobre o modelo de ensino francês. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 151-162, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643817>.

SETTON, M. G. J.; RATIER, R. P. A escola republicana francesa frente às exigências da lógica econômica: qual democracia? Entrevista com André D. Robert. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 539-556, abr./jun. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420200201>

SCOTT, A. S. V. História da infância, da juventude e da família: que caminhos percorrer?. In: CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini; CESAR, Tiago da Silva; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; SCOTT, Ana Silvia Volpi. (Org.). **História das Crianças no Brasil Meridional**. 2ed. São Leopoldo (RS): Oikos/ Editora Unisinos, 2020, v. 1, p. 14-34.

Recebido em: 21 de fevereiro de 2023

Aceito em: 5 de março de 2023

Publicado online em: 12 de março de 2023